

Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire

Jean-Paul CAILLE

*Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire
Direction de la programmation et du développement*

L'observation pendant les premières années de scolarité primaire d'un panel de 8 661 écoliers que suit le ministère de l'Éducation nationale depuis 1997, montre que les chances d'accéder au CE2 sans redoubler sont d'autant plus grandes que l'élève est entré précocement à l'école maternelle. Mais la différence de réussite entre les enfants scolarisés à 2 ans et leurs camarades entrés à l'école maternelle à 3 ans est faible. En revanche, le petit nombre d'écoliers entrés à l'école maternelle après 3 ans rencontre des difficultés relativement marquées. La scolarisation à 2 ans a peu d'effet sur les inégalités sociales de réussite qui restent sensibles au cours des deux premières années d'école élémentaire. En termes de carrière scolaire, ce sont les enfants de cadres et les élèves étrangers ou issus de l'immigration qui semblent tirer le plus grand bénéfice de cette mesure.

Depuis vingt ans, la fréquentation de l'école maternelle s'effectue selon des modalités relativement stables. L'accès à 3 ans à ce cycle d'enseignement est devenu la règle tandis qu'une entrée à 2 ans reste minoritaire, touchant seulement un enfant sur trois. Cette stabilité reflète d'abord les conditions qui régulent l'accès à l'école maternelle à 2 ans : seuls les enfants ayant 2 ans révolus à la date de la rentrée scolaire peuvent bénéficier d'une telle mesure. Elle traduit aussi la politique engagée par les pouvoirs publics depuis le début des années 80. L'accueil des enfants dès 2 ans dans les écoles maternelles est prioritairement ciblé vers les enfants issus des milieux sociaux les plus défavorisés¹. Il est notamment encouragé dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), avec l'idée sous-jacente qu'une scolarisation à 2 ans pourrait constituer un substitut efficace à un manque de stimulants culturels au sein de la famille.

Une telle politique repose sur deux postulats implicites. Le premier, c'est

que par rapport à une entrée en maternelle survenue seulement à 3 ans, la scolarisation à 2 ans apporte aux enfants un bénéfice significatif en termes d'acquis et de réussite scolaire ultérieurs. Le second, c'est que cet avantage est plus intense lorsque l'élève est issu de milieu défavorisé. Dans cette perspective, l'accueil des enfants à 2 ans en maternelle serait donc susceptible de déboucher sur une réduction des inégalités sociales de réussite à l'école.

La manière dont ces deux postulats se vérifient a fait l'objet d'un examen récent par J.-P. JEANTHEAU et F. MURAT qui ont pu mesurer l'impact de la scolarisation à 2 ans sur les compétences des élèves au moment de l'entrée au cours préparatoire [1]. Les résultats de leur étude valident pour l'essentiel les fondements actuels de la politique de scolarisation à 2 ans. D'une part, une entrée précoce à l'école maternelle débouche sur des compétences significativement plus élevées, notamment dans le domaine de la familiarité avec l'écrit. Par ailleurs, cet effet positif joue bien de manière différentielle selon les milieux sociaux. Mais c'est aux deux extrémités de l'échelle sociale que l'impact positif est le plus fort : les enfants de cadres et ceux d'ouvriers sont les élèves qui profitent le plus de cette mesure. L'influence positive de la scolarisation à 2 ans est aussi plus prégnante lorsque l'école élémentaire est classée en ZEP. Les conclusions de

NOTE

1. L'article 2 de la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 précise que l'accueil des enfants de 2 ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne

cette étude peuvent être mises en relation avec les travaux réalisés au début des années 90 par J.-P. JAROUSSE, A. MINGAT ET M. RICHARD [2]. Ces auteurs concluaient aussi sur un effet positif d'un accès à l'école maternelle à 2 ans. En revanche, cet effet était général et ne semblait pas profiter plus particulièrement aux enfants de cadres ou aux élèves originaires de milieux sociaux défavorisés.

La présente étude se situera en aval de ces travaux. En utilisant les mêmes données que J.-P. JEANTHEAU et F. MURAT (cf. encadré « Sources et méthode »), elle tentera de cerner les effets éventuels d'une scolarisation à 2 ans plus avant dans la scolarité des élèves, en observant la manière dont se sont déroulées les premières années de scolarité élémentaire. C'est plus précisément l'impact d'une entrée précoce à l'école maternelle sur l'accès sans redoublement au CE2 qui sera examiné. En effet, les écoliers du panel 1997 n'ont été jusqu'ici observés que pendant trois ans. Il est encore trop tôt pour tirer un bilan global du déroulement de leur scolarité élémentaire. Le choix de réaliser dès maintenant cette investigation apparaît néanmoins opportun puisqu'on peut faire l'hypothèse que les effets des différences d'âge d'entrée à l'école maternelle ont tendance à se diluer au fur et à mesure que l'élève avance dans ses études.

LES CHANCES D'ACCÉDER AU CE2 SANS REDOUBLEMENT SONT D'AUTANT PLUS ÉLEVÉES QUE L'ÉLÈVE EST ENTRÉ PRÉCOCEMENT À L'ÉCOLE MATERNELLE

Dans la continuité de la démarche mise en œuvre par J.-P. JEANTHEAU et F. MURAT², il est apparu pertinent de mener cette étude en observant exclusivement les élèves qui, étant nés en

TABLEAU 1 – Impact brut de l'âge d'entrée à l'école maternelle sur la réussite de la carrière scolaire à l'école élémentaire (%)

Âge d'entrée à l'école maternelle	Accès sans redoublement en CE2	Redoublement du CP	Redoublement du CE1
Deux ans	90,8	4,3	4,9
Trois ans	87,7	5,4	6,9
Quatre ans et plus	76,6	11,1	10,9
Ensemble	88,0	5,4	6,5

SOURCE – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

LECTURE – 90,8 % des élèves entrés à l'école maternelle à deux ans sont parvenus en CE2 sans avoir redoublé.

1991, sont entrés au cours préparatoire à 6 ans. En effet, les enfants parvenus en avance au cours préparatoire sortent par définition du champ d'investigation : même s'ils sont entrés à l'école maternelle à 2 ans, aucun d'entre eux n'a bénéficié de quatre ans de scolarité à ce niveau d'enseignement avant d'aborder la scolarité élémentaire. Par ailleurs, les quelques élèves qui entrent au cours préparatoire à 7 ans ont souvent rencontré des problèmes de santé au cours de leur scolarité maternelle. Leur durée d'exposition à l'école en a été d'autant réduite et on peut penser que même lorsqu'ils ont pu bénéficier de quatre ans de scolarité maternelle, leur présence effective dans ce cycle d'enseignement a été plus courte. Au total, ce sont 8 661 écoliers qui seront observés ici. Ils représentent 97 % des écoliers du panel 1997 dont les carrières scolaires ont pu être observées pendant les trois premières années de scolarité élémentaire. 31 % d'entre eux sont entrés à l'école maternelle à 2 ans.

Un premier examen des données recueillies sur ces élèves suggère que l'âge d'entrée en maternelle est susceptible d'avoir un impact significatif sur la réussite de la carrière scolaire à l'école. En effet, plus l'enfant a été scolarisé jeune et plus ses chances d'accès au CE2 sans redoublement apparaissent élevées. 91 % des élèves scolarisés à 2 ans sont parvenus au CE2 sans redoubler (tableau 1). Un tel parcours scolaire s'observe parmi 88 % des enfants entrés à l'école maternelle à 3 ans et ne concerne plus que 77 % de ceux qui n'y ont accédé

qu'à quatre ans ou plus. L'effet protecteur d'une scolarité maternelle longue apparaît tant au niveau du cours préparatoire qu'à celui du CE1 : plus un élève est entré précocement à l'école maternelle et moins il redouble l'un de ces deux niveaux.

Mais une seconde conclusion se dégage de ces données. Le clivage de réussite se dessine nettement entre les élèves entrés à 3 ans et ceux qui n'ont accédé à l'école maternelle qu'à 4 ans et plus : 11 points séparent les taux d'accès sans redoublement au CE2 des deux catégories d'élèves, et les redoublements du CP ou du CE1 sont presque deux fois plus fréquents parmi les enfants entrés le plus tardivement à l'école maternelle. En revanche, la différence de réussite qui sépare les élèves scolarisés à 2 ans de leurs camarades entrés en maternelle avec un an de plus apparaît beaucoup plus floue : seulement 3 points différencient les taux d'accès au CE2 sans redoublement de ces deux groupes d'écoliers qui ont redoublé le CP ou le CE1 dans des proportions qui restent très proches.

Ce caractère très ténu des différences de réussite, en termes de carrière scolaire, entre les élèves scolarisés à 3 ans et ceux qui ont pu l'être à 2 ans, n'est pas nouveau. Il apparaissait déjà parmi les enfants entrés à l'école élémentaire près de vingt ans plus tôt, en septembre 1978 [3].

NOTE

2. Note d'Information, 98.40, op. cit., [1].

LA FRÉQUENCE DE LA SCOLARISATION À 2 ANS VARIE FORTEMENT AVEC LE SECTEUR ET LA TAILLE DE LA COMMUNE

Ces premières conclusions sont établies globalement, en observant de manière indifférenciée l'ensemble des élèves. Or, la scolarisation à 2 ans ne concerne qu'un élève sur trois et est réglée par une politique d'accès sélective ; on peut donc faire raisonnablement l'hypothèse qu'elle ne constitue pas une caractéristique répartie de manière aléatoire parmi les élèves. Selon leur durée de scolarisation, les écoliers peuvent présenter d'autres différences qui pèsent aussi sur les chances de réussite pendant les deux premières années de scolarité élémentaire. Ainsi, si les élèves de milieu social défavorisé sont surreprésentés parmi les écoliers scolarisés à 2 ans, les écarts de réussite présentés dans le tableau 1 ont toutes chances d'être sous-estimés : la part plus grande de ces élèves parmi les enfants entrés à l'école maternelle à 2 ans aurait tendance à peser négativement sur leur degré de réussite. En revanche, si ce sont les enfants de cadres qui sont plus présents parmi les écoliers scolarisés à 2 ans, on se trouverait dans une situation inverse : la réussite des élèves présentant cette caractéristique serait surestimée du fait que les enfants originaires de ce milieu social ont tendance à présenter de meilleures scolarités.

Aussi, préciser ces premiers résultats implique préalablement d'examiner les disparités d'accès à l'école maternelle à 2 ans afin de mieux cerner le profil des élèves qui bénéficient de cette mesure. Enrichies par une enquête auprès des familles réalisée en 1999, les données recueillies sur les élèves du panel 1997 permettent d'analyser ces disparités à partir d'un double point de vue : celui des caractéristiques d'écoles et celui des

TABLEAU 2 – L'âge d'entrée en maternelle selon les caractéristiques des écoles fréquentées (en %)

Caractéristiques des écoles		Âge d'entrée en maternelle		
		Deux ans	Trois ans	Quatre ans et plus
Secteur de l'école ou des écoles maternelles fréquentées	Public	29,9	64,7	5,4
	Privé	46,8	49,6	3,6
	Public et privé	36,6	55,5	7,9
Tranche d'unité urbaine de l'école de CP	Rural	36,9	56,9	6,2
	< 20 000 habitants	36,3	58,4	5,3
	< 100 000 habitants	30,6	65,3	4,1
	> ou = 100 000 habitants	32,6	62,4	5,1
Classement en ZEP de l'école de CP	Paris	13,9	79,3	6,8
	Oui	27,7	65,0	7,4
Ensemble	Non	31,6	63,2	5,2
		31,1	63,4	5,5

SOURCE – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

LECTURE – 29,9 % des enfants ayant effectué toute leur scolarité maternelle dans une école publique ont été scolarisés à deux ans.

différences de situation familiale ou de caractéristiques individuelles comme le sexe ou le mode de garde antérieur.

Les données concernant le secteur de l'école maternelle ont pu être recueillies lors de l'enquête réalisée auprès des familles. Par ailleurs, on connaît le classement éventuel en ZEP et la tranche d'unité urbaine de la commune de l'école dans laquelle l'enfant a effectué sa première année de cours préparatoire. Ces premières informations suggèrent l'existence de fortes inégalités en matière d'offre. La scolarisation à 2 ans a concerné 37 % des élèves de milieu rural mais seulement 14 % de ceux qui habitent l'agglomération parisienne (tableau 2). Elle constitue aussi un phénomène qui a plus touché les élèves de l'enseignement privé que leurs camarades des écoles publiques. 47 % des premiers et seulement 30 % des seconds ont été accueillis à 2 ans. En revanche, ainsi que J.-P. JEANTHEAU et F. MURAT l'avaient déjà noté³, on n'observe pas de différences significatives au

niveau du classement en ZEP de la première école élémentaire. Même lorsqu'elle est menée sur les seuls élèves du public, la comparaison ZEP/hors ZEP ne montre pas une fréquence plus forte des entrées à 2 ans en maternelle parmi les élèves des écoles élémentaires de ZEP.

LES ÉLÈVES ÉTRANGERS ENTRENT MOINS SOUVENT À L'ÉCOLE MATERNELLE À 2 ANS

Comme il l'a été rappelé au début de cette étude, les conditions d'accès à l'école maternelle sont réglementées par un critère d'âge. On ne peut, en effet entrer à l'école maternelle sans avoir 2 ans révolus. On ne sera donc pas étonné que, de toutes les caractéristiques individuelles des élèves, ce soit le trimestre de naissance qui donne lieu aux disparités d'accès les plus marquées : 46 % des écoliers nés au premier trimestre contre seulement 27 % de ceux nés au troisième trimestre et 17 % de leurs camarades nés au cours des trois derniers mois de l'année 1991 sont entrés à l'école maternelle à

NOTE

3. Note d'Information, 98.40, op. cit., [1]

**TABLEAU 3 – L'âge d'entrée à l'école maternelle
selon les caractéristiques de l'élève et celles de sa famille**

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE		Âge d'entrée à l'école maternelle			En %
		Deux ans	Trois ans	Quatre ans et plus	
Sexe	Garçon	30,6	63,9	5,5	
	Fille	31,6	62,8	5,6	
Trimestre de naissance	Premier trimestre	46,2	48,8	5,1	
	Deuxième trimestre	35,4	60,2	4,3	
	Troisième trimestre	26,7	67,6	5,7	
	Quatrième trimestre	16,6	76,4	7,0	
Rang dans la fratrie	Rang 1	30,3	63,5	6,2	
	Rang 2	31,4	64,4	4,2	
	Rang 3	34,2	60,8	5,0	
	Rang 4	29,9	62,3	7,9	
	Rang 5 et plus	26,3	65,1	8,7	
Nationalité de l'élève	Français	31,6	63,2	5,2	
	Étranger	21,4	66,5	12,1	
Lieu de naissance de l'élève	France	31,4	63,4	5,2	
	Étranger	14,1	63,5	22,4	
Mode de garde avant l'école maternelle	Crèche collective	25,8	69,1	5,1	
	Crèche familiale	26,4	68,0	5,7	
	Nourrice agréée	37,5	59,0	3,5	
	Garde à domicile	32,2	61,7	6,1	
Père ou mère immigré	Oui	25,0	67,2	7,9	
	Non	32,2	62,7	5,1	
Profession et catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage	Agriculteur	46,0	49,5	4,5	
	Artisan, commerçant	32,1	60,3	7,5	
	Cadre, chef d'entreprise	25,7	69,8	4,5	
	Professeur, instituteur	35,5	59,9	4,6	
	Profession intermédiaire	32,6	63,2	4,2	
	Employé	29,3	65,3	5,4	
	Ouvrier qualifié	33,0	61,2	5,8	
	Ouvrier non qualifié	32,1	62,2	5,7	
	Inactif	25,0	63,6	11,4	
Diplôme le plus élevé détenu par la mère	Aucun	28,7	62,6	8,6	
	Certificat d'études primaires	31,2	60,7	8,1	
	Brevet	32,8	62,2	5,1	
	CAP, BEP	34,2	61,8	4,1	
	Baccalauréat	35,5	60,0	4,5	
	Études supérieures	29,8	66,1	4,0	
Structure parentale	Père et mère	31,8	63,0	5,2	
	Famille monoparentale	26,9	66,4	6,6	
	Famille recomposée	30,3	62,9	6,9	
	Autre situation	27,7	62,8	9,6	
Activité de la mère	Mère active	32,5	62,9	4,6	
	Mère inactive	28,0	64,4	7,6	
Taille de la famille	Un enfant	24,8	68,2	7,0	
	Deux enfants	31,6	63,8	4,7	
	Trois enfants	33,5	61,6	4,9	
	Quatre enfants	31,9	60,6	7,5	
	Cinq enfants	27,0	64,4	8,7	
	Six enfants et plus	27,7	64,5	7,9	
Ensemble		31,1	63,4	5,5	

SOURCE – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

LECTURE – 30,6 % des garçons sont entrés à l'école maternelle à deux ans. Les pourcentages en italiques portent sur des effectifs compris entre 50 et 100. Ils doivent donc être appréciés avec prudence.

2 ans⁴ (tableau 3). Il s'agit d'une situation qui s'observe avec une ampleur équivalente dans les écoles publiques et dans les écoles privées.

Mais des disparités très fortes apparaissent aussi sur d'autres caractéristiques. Ainsi, la scolarisation à 2 ans constitue un phénomène qui touche dans des proportions inégales les différents milieux sociaux. L'entrée à l'école maternelle à 2 ans atteint sa fréquence maximum parmi les enfants d'agriculteurs qui sont 46 % à en bénéficier. Elle est aussi supérieure à la moyenne dans les familles d'enseignants. À l'opposé, les enfants de cadres et ceux d'inactifs entrent moins souvent à l'école maternelle à 2 ans que les élèves originaires des autres groupes sociaux. Respectivement 26 % et 25 % d'entre eux ont pu bénéficier d'une telle mesure. Les enfants issus des autres catégories sociales connaissent la scolarisation à 2 ans dans des proportions proches de la moyenne.

Par ailleurs, on observe une fréquence plus faible des entrées à l'école maternelle quand la mère est inactive. La scolarisation à 2 ans varie aussi avec le nombre d'enfants dans la famille. Elle est moins fréquente parmi les familles à enfant unique, atteint sa fréquence maximum parmi celles qui comportent entre deux et quatre enfants et diminue sensiblement au-delà. Cette évolution « en cloche » se retrouve au niveau du diplôme de la famille, mesuré ici par le diplôme le plus élevé des mères qui s'impliquent plus dans la scolarité. L'accès à l'école maternelle à 2 ans touche 36 % des enfants dont la mère est titulaire du baccalauréat et seulement 29 % des écoliers dont la mère est sans diplôme et 30 % de ceux dont la mère est diplômée de l'enseignement supérieur.

Bien qu'en raison de leur origine sociale souvent défavorisée, ils devraient *a priori* constituer une cible privilégiée de cette mesure, les enfants de nationalité étrangère entrent moins souvent à l'école maternelle à

2 ans que leurs camarades français. 32 % de ceux-ci contre seulement 21 % des premiers ont bénéficié d'un tel accès. Une telle situation ne s'explique pas seulement par le fait qu'une part de ces écoliers sont nés dans un pays étranger et peuvent être arrivés en France tardivement. Les naissances à l'étranger ne concernent que 20 % d'entre eux et cette moindre scolarisation à 2 ans s'observe aussi parmi les enfants étrangers nés en France. Elle peut être mise en relation avec d'autres particularités des élèves étrangers ou issus de l'immigration qui, en se cumulant, peuvent aller à l'encontre d'un accès précoce à l'école maternelle : faible fréquentation de l'enseignement privé, moindre connaissance de la réglementation en vigueur, taux d'activité des mères moins élevé, appartenance à des fratries souvent très étendues.

Si garçons et filles accèdent dans des proportions comparables à l'école maternelle à 2 ans, il faut noter qu'en revanche la scolarisation précoce apparaît assez sensible aux différences de prise en charge antérieure. Ce sont les enfants gardés par une nourrice agréée qui bénéficient le plus souvent de cette mesure (tableau 3). À l'opposé, celle-ci constitue un phénomène moins fréquent quand l'enfant a pu aller en crèche, que celle-ci soit collective ou familiale. Les écoliers gardés à leur domicile connaissent la scolarisation à 2 ans dans une proportion proche de la moyenne.

L'ACCÈS À L'ÉCOLE MATERNELLE À 2 ANS EST D'ABORD LIÉ AU TRIMESTRE DE NAISSANCE ET À LA TAILLE DE LA COMMUNE DE SCOLARISATION

Pour préciser cet examen des conditions d'accès à l'école maternelle à 2 ans, il est apparu opportun de réaliser une analyse toutes choses égales par ailleurs qui prenne en compte les différents aspects institutionnels ou individuels qui viennent d'être évoqués. On peut ainsi estimer l'effet propre de chaque variable quand les autres dimensions explicatives sont tenues constantes, et hiérarchiser l'ampleur de leur effet⁵. Les résultats de cette analyse montrent que la scolarisation à 2 ans dépend d'abord du trimestre de naissance. Entre un enfant né au premier trimestre et son camarade partageant les mêmes caractéristiques mais né au quatrième trimestre, les chances d'accès sont très différentes puisque, toutes choses égales par ailleurs, 48 % des premiers et seulement 16 % des seconds entrent à l'école maternelle à 2 ans (tableau 4). On notera que la fréquence d'accès décline de manière linéaire au fur et à mesure que la date de naissance de l'enfant est tardive. L'écart entre les écoliers nés le premier trimestre et ceux nés seulement le second est déjà très sensible : il est estimé à 13 points.

NOTE

4. La présence de ces derniers parmi les élèves entrés à 2 ans s'explique le plus souvent par un accès en cours d'année scolaire postérieurement à la date de la rentrée scolaire.

5. Afin de pouvoir mobiliser des informations qui sont disponibles que dans l'enquête Famille, seuls les élèves dont les parents ont participé à celle-ci ont été retenus. L'analyse porte sur 7 703 écoliers qui représentent 89 % des 8 661 élèves observés dans cette étude. Par ailleurs, les informations recueillies dans le panel 1997 ne permettent pas de connaître la tranche d'unité urbaine et le classement éventuel en ZEP de l'école maternelle. Ces deux informations sont estimées à partir des caractéristiques de la première école élémentaire fréquentée. La grande majorité des écoliers ne déménagent pas entre le début de leur scolarité maternelle et leur entrée à l'école élémentaire. On peut donc faire raisonnablement l'hypothèse que les écoles maternelles et élémentaires fréquentées par les élèves de l'échantillon présentent, sur ces deux aspects, un degré d'homogénéité satisfaisant.

TABLEAU 4 – Impact net des différences de situation familiale et scolaire sur la probabilité d'entrer à l'école maternelle à deux ans

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Effet marginal
Constante		- 0,99	
Probabilité de la situation de référence			27,2 %
Sexe			
<i>Garçon</i>	Fille	ns	
Rang dans la fratrie			
<i>Rang 1</i>	Rang 2	ns	
	Rang 3	ns	
	Rang 4	ns	
	Rang 5 et plus	ns	
Nationalité de l'élève			
<i>Français</i>	Étranger	- 0,31	- 5,7
Trimestre de naissance			
<i>Troisième trimestre</i>	Premier trimestre	0,92	21,2
	Deuxième trimestre	0,39	8,3
	Quatrième trimestre	- 0,68	-11,2
PCS de la personne de référence du ménage			
<i>Ouvrier qualifié</i>	Agriculteur	ns	
	Commerçant, artisan	ns	
	Cadre, chef d'entreprise	- 0,45	- 8,0
	Professeur, instituteur	ns	
	Profession intermédiaire	ns	
	Employé	ns	
	Ouvrier non qualifié	ns	
	Inactif	ns	
Diplôme du père			
<i>CAP ou BEP</i>	Sans diplôme	ns	
	Certificat d'études primaires	- 0,27	- 5,0
	BEPC, brevet des collèges	ns	
	Baccalauréat	ns	
	Enseignement supérieur	0,28	5,8
	Inconnu	ns	
Diplôme de la mère			
<i>CAP ou BEP</i>	Sans diplôme	ns	
	Certificat d'études primaires	ns	
	BEPC, brevet des collèges	ns	
	Baccalauréat	ns	
	Enseignement supérieur	ns	
	Inconnu	ns	
Activité de la mère			
<i>Mère inactive</i>	Mère active	0,22	4,5
Structure de la famille			
<i>Père et mère</i>	Monoparentale	ns	
	Recomposée	ns	
	Autre situation	ns	
Taille de la famille			
<i>Deux enfants</i>	Un enfant	- 0,35	- 6,4
	Trois enfants	ns	
	Quatre enfants	ns	
	Cinq enfants	ns	
	Six enfants et plus	ns	
Mode de garde avant l'école maternelle			
<i>Garde au domicile</i>	Crèche collective	- 0,29	- 5,4
	Crèche familiale	ns	
	Nourrice agréée	0,16	3,3
	Autre mode de garde	ns	
	Inconnu	ns	
Tranche d'unité urbaine de l'école de CP			
<i>> ou = 100 000 habitants</i>	Rural	ns	
	< 20 000 habitants	ns	
	< 100 000 habitants	- 0,15	- 2,8
	Paris	- 1,17	- 16,8
Secteur de l'école maternelle			
<i>Tout public</i>	Tout privé	0,72	16,2
	À la fois public et privé	ns	
Classement de l'école de CP en ZEP			
<i>Non</i>	Oui	0,20	4,1

SOURCE – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

LECTURE – À situation comparable, les enfants de nationalité étrangère entrent moins souvent à l'école maternelle à l'âge de deux ans que leurs camarades français puisque le coefficient estimé est négatif (- 0,31) et significatif (p < .05). À la situation de référence (présentée dans la colonne de gauche du tableau), la différence est estimée à 5,7 points ; leur probabilité estimée d'accès à deux ans à l'école maternelle s'élève donc à 21,5 % (27,2 % - 5,7). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils sont marqués ns (non significatif).

La situation particulièrement défavorable de Paris est largement confirmée. Un élève qui partagerait les caractéristiques de la situation de référence, mais serait scolarisé dans l'agglomération parisienne au lieu d'une ville égale ou supérieure à 100 000 habitants voit ses chances d'entrer à l'école à 2 ans baisser de 17 points. Par ailleurs, les conditions de scolarisation à 2 ans restent sensiblement différentes selon le secteur d'enseignement. À profil scolaire et familial équivalent, la probabilité d'être scolarisé à 2 ans est plus forte dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public. En revanche, quand les écoliers de ce dernier secteur étudient en ZEP, ils ont légèrement plus de chances que leurs camarades de mêmes caractéristiques d'être entrés à l'école maternelle à 2 ans.

À date de naissance et contexte de scolarisation comparables, les différences de situation familiale pèsent d'une manière plus réduite et plus diluée sur la scolarisation à 2 ans. L'analyse confirme le moindre accès des élèves de nationalité étrangère, ainsi que celui des fils et des filles de cadres et des enfants uniques. Enfin, à situation scolaire et familiale comparable, l'entrée à 2 ans en maternelle constitue un phénomène qui varie encore selon le mode de garde antérieur : toutes choses égales par ailleurs, les enfants inscrits dans une crèche collective entrent moins souvent à l'école maternelle à 2 ans.

LA SCOLARISATION À 2 ANS A PEU D'EFFET SUR LES DISPARITÉS SOCIALES DE RÉUSSITE AU COURS DES DEUX PREMIÈRES ANNÉES DE SCOLARITÉ ÉLÉMENTAIRE

Cette analyse des conditions d'accès à la scolarisation à 2 ans incite à réexaminer l'impact de cette mesure

sur la réussite de la carrière scolaire à l'école élémentaire en prenant en compte les disparités qui viennent d'être mises en évidence. Pour ce faire, on utilisera un modèle de régression logistique qui permettra d'estimer l'effet de l'âge d'entrée à l'école maternelle sur l'accès sans redoublement au CE2 en raisonnant toutes choses égales par ailleurs en matière de trimestre de naissance, de caractéristiques d'écoles ou encore de différences de situation familiale.

Plus précisément, deux analyses ont été successivement conduites. La première (modèle 1 du tableau 5) examine les chances d'accès au CE2 sans redoublement à partir d'un modèle qui intègre quatorze dimensions explicatives : quatre d'entre elles concernent le jeune lui-même (sexe, rang dans la fratrie, nationalité, trimestre de naissance), six précisent sa situation familiale (PCS de la personne de référence du ménage, diplôme le plus élevé détenu par le père, diplôme le plus élevé détenu par la mère, activité de la mère, avec qui vit l'enfant, taille de la famille), une prend en compte le mode de garde avant la scolarisation et les trois dernières précisent son contexte de scolarisation (secteur, classement en ZEP et tranche d'unité urbaine de la commune de l'école élémentaire). Dans une seconde analyse, ce premier modèle a été complété en ajoutant l'âge d'entrée à l'école maternelle comme dimension explicative supplémentaire (modèle 2 du tableau 5).

Regardons d'abord les résultats de la première analyse, qui ne prend pas en compte les différences d'âge d'entrée à l'école maternelle (modèle 1 du tableau 5). Elle montre le maintien de fortes inégalités sociales de réussite dans l'école élémentaire des années 90. De toutes les caractéristiques observées, ce sont en effet le diplôme maternel et le milieu social qui pèsent le plus sur les chances de réussite. Plus la mère est diplômée et plus les chances d'accès au CE2 sans redoublement sont élevées. Bien que l'analyse n'observe que deux années

de scolarité, les disparités mises en évidence sont déjà appréciables : les chances de réussite des enfants dont la mère est sans diplôme sont de 15 points inférieures à celles des écoliers qui peuvent compter sur une mère diplômée de l'enseignement supérieur. L'effet associé aux différences d'origine sociale présente une ampleur proche : quand ils partagent les autres caractéristiques de la situation de référence, 95 % des enfants de cadres et seulement 82 % des écoliers dont le père est inactif parviennent sans retard au CE2. Par ailleurs, d'autres aspects de la situation familiale entrent aussi en relation avec la probabilité de réussite dans les premières années de scolarité primaire. L'ampleur de leurs effets est moins marquée, mais ils pèsent encore sensiblement sur la manière dont va se dérouler le début de la scolarité élémentaire. Ainsi, on observe aussi de fortes inégalités de réussite selon la taille de la famille. À partir du troisième enfant, les chances d'effectuer les deux premières années d'école élémentaire sans redoubler déclinent au fur et à mesure que le nombre de frères et sœurs s'accroît. Le niveau de diplôme du père a des effets moins marqués que celui de la mère mais qui vont dans le même sens : plus le père est diplômé et plus la probabilité d'effectuer sa scolarité sans redoublement s'accroît. Les différences de réussite selon le trimestre de naissance restent, à situation familiale et sociale comparable, très sensibles : plus l'enfant est né en début de l'année et plus il a de chances de parvenir au CE2 sans avoir connu le redoublement. On note aussi une vulnérabilité aux difficultés scolaires plus grande quand l'enfant vit en famille monoparentale ou recomposée. Enfin, dès ce niveau d'enseignement, les filles se distinguent déjà des garçons par de meilleures carrières scolaires.

Que se passe-t-il quand on ajoute l'âge d'entrée à l'école maternelle à ces différentes dimensions explicatives (modèle 2 du tableau 5) ? Deux

TABLEAU 5 – Impact net des différences de situation familiale et scolaire sur la probabilité d'accès sans redoublement au CE2

		Modèle 1		Modèle 2	
MODALITÉ DE RÉFÉRENCE	MODALITÉ ACTIVE	Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal
Constante		1,82		1,81	
Probabilité de la situation de référence			86,1%		85,9%
Sexe					
<i>Garçon</i>	Fille	0,38	4,0	0,38	4,0
Rang dans la fratrie					
<i>Rang 1</i>	Rang 2	- 0,17	- 2,1	- 0,18	2,3
	Rang 3	ns		ns	
	Rang 4	ns		ns	
	Rang 5 et plus	ns		ns	
Nationalité de l'élève					
<i>Français</i>	Étranger	ns		ns	
Trimestre de naissance					
<i>Troisième trimestre</i>	Premier trimestre	0,56	5,4	0,53	5,3
	Deuxième trimestre	0,21	2,3	0,18	2,1
	Quatrième trimestre	- 0,24	- 3,1	- 0,21	- 2,7
PCS de la personne de référence du ménage					
<i>Ouvrier qualifié</i>	Agriculteur	0,53	5,2	0,55	5,4
	Commerçant, Artisan	0,35	3,6	0,38	4,0
	Cadre, enseignant	1,10	8,8	1,11	9,0
	Profession Intermédiaire	0,76	6,9	0,74	6,9
	Employé	ns		ns	
	Ouvrier non qualifié	- 0,26	- 3,5	- 0,28	- 3,7
	Inactif	- 0,29	- 3,9	ns	
Diplôme du père					
<i>CAP ou BEP</i>	Sans diplôme	- 0,36	- 4,8	- 0,35	- 4,7
	Certificat d'études primaires	- 0,31	- 4,1	- 0,28	- 3,8
	BEPC, brevet des collèges	- 0,31	- 4,1	- 0,32	- 4,3
	Baccalauréat	0,33	3,5	0,31	3,4
	Enseignement supérieur	0,52	5,2	0,51	5,1
	Inconnu	ns		ns	
Diplôme de la mère					
<i>CAP ou BEP</i>	Sans diplôme	- 0,50	- 7,1	- 0,48	- 6,9
	Certificat d'études primaires	- 0,28	- 3,7	ns	
	BEPC, brevet des collèges	ns		ns	
	Baccalauréat	0,66	6,2	0,67	6,3
	Enseignement supérieur	0,91	7,8	0,92	8,0
	Inconnu	- 0,38	- 5,2	- 0,36	- 5,0
Activité de la mère					
<i>Mère inactive</i>	Mère active	0,24	2,6	0,22	2,4
Structure de la famille					
<i>Père et mère</i>	Monoparentale	- 0,36	- 4,9	- 0,36	- 4,9
	Recomposée	- 0,50	- 7,1	- 0,49	- 7,0
	Autre situation	ns		ns	
Taille de la famille					
<i>Deux enfants</i>	Un enfant	ns		ns	
	Trois enfants	- 0,33	- 4,5	- 0,34	- 4,6
	Quatre enfants	- 0,59	- 8,7	- 0,60	- 8,9
	Cinq enfants	- 0,67	- 10,0	- 0,67	- 10,3
	Six enfants et plus	- 0,94	- 15,4	- 0,96	- 16,0
Mode de garde avant l'école maternelle					
<i>Garde au domicile</i>	Crèche collective	ns		ns	
	Crèche familiale	ns		ns	
	Nourrice agréée	0,39	4,1	0,37	3,9
	Autre mode de garde	ns		ns	
	Inconnu	ns		ns	
Tranche d'unité urbaine de l'école de CP					
<i>> ou = 100 000 habitants</i>	Rural	ns		ns	
	< 20 000 habitants	ns		ns	
	< 100 000 habitants	ns		ns	
	Paris	ns		ns	
Secteur pendant la scolarité élémentaire					
<i>Tout public</i>	Tout privé	ns		ns	
	À la fois public et privé	- 0,56	- 8,1	- 0,56	- 8,3
Nombre d'années passées en ZEP					
<i>Aucune</i>	Une année	ns		ns	
	Deux années	ns		ns	
Âge d'entrée à l'école maternelle					
<i>Trois ans</i>	Deux ans			0,19	2,2
	Quatre ans et plus			- 0,58	- 8,6

SOURCE – panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

LECTURE – à situation comparable, les élèves entrés à deux ans à l'école maternelle accèdent plus souvent au CE2 sans redoubler puisque le coefficient estimé est positif (+ 0,19) et significatif (p <.05). À la situation de référence (présentée dans la colonne de gauche du tableau) la différence est estimée à 2,2 points ; leur probabilité estimée d'accès en CE2 sans redoubler est donc de 88,1 % (85,9 % + 2,2). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1%, en romain 5%, en italiques 10 %. Au-delà, ils sont marqués ns (non significatif).

enseignements principaux se dégagent nettement de cette seconde analyse :
 – l'âge d'entrée à l'école maternelle a bien un impact significatif sur la réussite de la carrière scolaire au cours des deux premières années d'école élémentaire, mais le gain associé à une scolarisation à 2 ans est relativement faible. Par rapport à leurs camarades de mêmes caractéristiques scolarisés à 3 ans, les enfants entrés à l'école maternelle à 2 ans voient leurs chances d'accès au CE2 sans redoublement progresser seulement de 2 points (tableau 5). En revanche, on observe à nouveau une différence de réussite beaucoup plus marquée entre les élèves scolarisés à 3 ans et ceux qui ne l'ont été qu'à 4 ans ou plus. Ces derniers redoublent plus fréquemment le CP ou le CE1. À situation familiale et contexte scolaire comparables, leurs chances d'accès au CE2 sans redoublement baissent sensiblement ; elles passent de 86 % à 77 % ;
 – la prise en compte de l'âge d'entrée à l'école maternelle a peu d'effets sur les inégalités de réussite mises en évidence dans le modèle 1. Elles se reproduisent presque inchangées d'une analyse à l'autre. Cette stabilité de résultats montre que ces inégalités sont en grande partie indépendantes de la durée de scolarisation en

maternelle. En effet, si la scolarisation à 2 ans jouait un fort rôle compensatoire par rapport aux inégalités de ressources culturelles du milieu familial, on aurait pu s'attendre à ce que les écarts de réussite entre les enfants de cadres et ceux d'ouvriers soient plus prononcés dans le modèle 2 que dans le modèle 1 : dans celui-ci, les chances de réussite des enfants d'ouvriers auraient été favorablement influencées par le fait qu'ils bénéficient plus fréquemment d'une scolarisation à 2 ans. Or, il n'en est rien. Raisonner ou non à l'âge d'entrée à l'école maternelle comparable n'a pas d'effet sur le déficit de réussite des enfants d'ouvriers par rapport à leurs camarades dont le père est cadre. Un même constat peut être établi au niveau des disparités de carrières scolaires selon le trimestre de naissance. Elles ne se réduisent que très légèrement d'un modèle à l'autre. Or, si la meilleure réussite des élèves nés au début de l'année s'expliquait principalement par une scolarisation à 2 ans plus fréquente, cette réduction aurait dû se dessiner plus nettement puisque ces élèves bénéficient d'une telle mesure beaucoup plus souvent que leurs camarades nés aux troisième et dernier trimestres. La relative stabilité de résultats montre que leur meilleure réussite

constitue un phénomène indépendant des conditions d'accès à l'école maternelle, à relier sans doute à des différences sensibles de maturité.

LES ENFANTS DE CADRES ET LES ÉLÈVES ÉTRANGERS OU ISSUS DE L'IMMIGRATION BÉNÉFICIENT PLUS DES EFFETS POSITIFS D'UNE ENTRÉE PRÉCOCE EN MATERNELLE

Cette relative indépendance des inégalités sociales de réussite par rapport à l'âge d'entrée à l'école maternelle peut accréditer l'idée que la scolarisation à 2 ans n'aurait pas d'effets différentiels selon les autres caractéristiques de l'élève. Un tel constat peut surprendre et poser question. En effet, quand on examine l'impact de la scolarisation à 2 ans sur certaines sous-populations définies par leur origine sociale, le rapport à la migration ou encore le fait d'être scolarisé en ZEP, c'est parfois un résultat contraire qui semble se dégager. Ainsi, quand ils ont été scolarisés à 2 ans au lieu de 3 ans, les enfants d'ouvriers et d'employés

TABLEAU 6 – Impact brut de l'âge d'entrée à l'école maternelle sur l'accès sans redoublement au CE2 selon le milieu social, la nationalité, le rapport à la migration et la scolarisation en ZEP

		En %			
		Âge d'entrée à l'école maternelle			
		Deux ans	Trois ans	Quatre ans et plus	Gain 2 ans/3 ans
Profession et catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage	Indépendant	93,4	91,9	74,6	1,5
	Cadre, enseignant	98,9	97,2	94,6	1,7
	Profession intermédiaire	95,6	95,3	89,1	0,3
	Employé	89,6	84,9	73,8	4,7
	Ouvrier ou inactif	85,3	79,9	68,7	5,4
Nationalité de l'élève	Français	91,1	88,4	78,0	2,7
	Étranger	82,8	75,6	66,1	7,3
Père ou mère immigré	Oui	89,4	82,2	74,8	7,2
	Non	91,0	88,8	77,1	2,2
Scolarisation en ZEP en CP ou en CE1	Oui	82,0	79,0	68,2	3,0
	Non	92,0	89,1	78,4	2,9
Ensemble		90,8	87,7	76,6	3,1

SOURCE – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

LECTURE – lorsqu'ils sont entrés à 2 ans à l'école maternelle, 93,4 % des enfants d'indépendants parviennent sans redoubler au CE2. Les pourcentages en italiques portent sur des effectifs compris entre 50 et 100. Ils doivent donc être appréciés avec prudence.

semblent plus profiter que les autres élèves de cette scolarisation en maternelle à la fois plus précoce et plus longue. Leur taux d'accès en CE2 sans redoublement s'améliore de 5 points alors que le gain est plus faible – voire parfois inexistant – dans les autres milieux sociaux (tableau 6). Une même tendance apparaît quand on observe l'effet de la scolarisation à 2 ans sous l'angle de la nationalité ou du rapport de la famille à la migration. Le gain associé à cette mesure est sensiblement plus marqué parmi les élèves étrangers ou issus de l'immigration. En revanche, aucun effet différentiel n'est mis à jour quand on compare les élèves selon le classement éventuel de leur école en ZEP.

Pour tenter de dénouer cette contradiction, il apparaît opportun d'estimer plus précisément les effets de l'interaction entre l'âge d'entrée à l'école maternelle et ces différentes caractéristiques sociales ou scolaires des élèves. Prenons l'exemple de l'interaction entre la nationalité de l'élève et l'âge d'entrée à l'école maternelle pour expliquer la démarche d'analyse : au lieu d'estimer, dans le modèle 2 présenté dans le tableau 5, les effets de la nationalité et de l'âge d'entrée à l'école maternelle séparément, une variable unique croisant ces deux aspects est construite. Le modèle n'estime plus alors les effets respectifs de l'âge d'entrée à l'école maternelle et de la nationalité de l'élève sur les chances d'accès au CE2 sans redoublement, mais l'effet de l'âge d'entrée à l'école maternelle selon que l'enfant est étranger ou

français. Dans l'exemple de la nationalité, c'est donc l'impact de six interactions qui est estimé, deux situations de nationalité (française ou étrangère) qui peuvent se combiner avec trois âges de première scolarisation (2, 3 ou 4 ans).

Concentrons l'examen des résultats sur les différences de réussite observables entre les élèves entrés à l'école maternelle à 2 ans et leurs camarades scolarisés seulement à 3 ans (tableau 7). Trois conclusions se dégagent de ces analyses :

- l'effet positif associé à une scolarisation à 2 ans ne s'observe pas dans tous les milieux sociaux. Il n'apparaît pas parmi les indépendants et les professions intermédiaires. En revanche, la meilleure réussite des écoliers scolarisés à 2 ans est sensible parmi les enfants de cadres, d'employés et d'ouvriers. Mais l'examen des coefficients montre que cet impact positif est plus marqué dans les familles de cadres que dans celles d'employés ou d'ouvriers⁶. On notera que ce résultat n'est pas contradictoire avec celui mis en évidence dans le tableau 5. Le fait que globalement les enfants de cadres engrangent plus les bénéfices d'une scolarisation à 2 ans est annulé par le fait que, par ailleurs, ils bénéficient moins souvent d'une telle mesure. C'est pourquoi les modèles 1 et 2 du tableau 5 présentent une stabilité de résultats au niveau des disparités de réussite entre cadres et ouvriers ;
- l'analyse des effets toutes choses égales par ailleurs de l'âge d'entrée à l'école maternelle selon la nationalité

ou l'appartenance à une famille issue de l'immigration débouche sur des résultats convergents avec ceux qui apparaissent au tableau 6. L'effet positif associé à la scolarisation précoce est toujours plus marqué quand l'enfant est de nationalité étrangère ou lorsque ses parents ont immigré. Au niveau global, on observe chez ces élèves un phénomène de compensation analogue à celui qui vient d'être mis en évidence parmi les enfants de cadres : le fait que la scolarisation précoce a un impact positif plus fort chez les écoliers étrangers ou issus de l'immigration n'a pas d'effet sur leurs différences de réussite par rapport aux élèves français car il est annulé par le fait qu'ils accèdent moins fréquemment que ces derniers à l'école maternelle à 2 ans ;

- en termes de déroulement de la carrière scolaire, la scolarisation à 2 ans ne semble pas avoir d'effets parmi les écoliers de ZEP. Aucune différence significative de réussite n'apparaît selon l'âge d'entrée en maternelle, alors qu'hors ZEP, on observe, au contraire, une meilleure réussite – mais légère – parmi les élèves scolarisés à 2 ans.

De tels résultats suggèrent qu'il ne faut sans doute pas attendre d'une extension éventuelle de la scolarisation à 2 ans une réduction significative des disparités sociales de réussite qui marquent encore profondément les premières années de scolarité à l'école élémentaire. En revanche, une prise en charge précoce en école maternelle apparaît souhaitable pour les élèves étrangers ou issus de l'immigration auxquels elle permet sans doute une appropriation plus rapide et plus efficace de la langue et de la culture de leur pays d'accueil. Elle apparaît d'autant plus nécessaire que, pour des raisons qui ne semblent pas relever seulement d'une arrivée plus tardive en France, ces enfants bénéficient moins souvent de la scolarisation à 2 ans ■

NOTE

6. Ce résultat est établi par la comparaison des coefficients. Lorsque l'élève est entré à 2 ou à 3 ans à l'école maternelle, être un enfant de cadre a un impact positif sur les chances d'accès sans redoublement en CE2 d'un élève qui partagerait les autres caractéristiques de la situation de référence. Mais cet effet positif est plus marqué quand l'enfant est entré à 2 ans (+ 1,89) que lorsqu'il n'a été scolarisé qu'à 3 ans (+ 1,14). Une différence de 0,75 sépare les deux coefficients. Elle est plus élevée que l'écart qui sépare, toutes choses égales par ailleurs, les enfants d'ouvriers scolarisés à 2 ans de leurs camarades de même origine sociale qui ne l'ont été qu'à 3 ans (+ 0,23).

TABEAU 7 – Impact net de l'âge d'entrée à l'école maternelle sur l'accès sans redoublement au CE2 selon le milieu social, la nationalité et le rapport de la famille à la migration
(chaque variable d'interaction est substituée de manière indépendante à l'âge d'entrée en maternelle dans le modèle 2 du tableau 5)

		Coefficient	Comparaison 2 ans/3ans
Interaction entre le milieu social et l'âge d'entrée en maternelle	Indépendant 2 ans	0,57**	- 0,12
	Indépendant 3 ans	0,69***	
	Indépendant 4 ans	- 0,49	
	Cadre 2 ans	1,89***	+ 0,75
	Cadre 3 ans	1,14***	
	Cadre 4 ans	0,52	
	Prof. intermédiaire 2 ans	0,79***	- 0,19
	Prof. intermédiaire 3 ans	0,98***	
	Prof. intermédiaire 4 ans	0,13	
	Employé 2 ans	0,46**	+ 0,25
	Employé 3 ans	0,21*	
	Employé 4 ans	- 0,33	
	Ouvrier 2 ans	0,23**	+ 0,23
	<i>Ouvrier 3 ans</i>	<i>réf.</i>	
Ouvrier 4 ans	- 0,45***		
Interaction entre la nationalité et l'âge d'entrée en maternelle	Français 2 ans	0,17*	+ 0,17
	<i>Français 3 ans</i>	<i>réf.</i>	
	Français 4 ans	- 0,56***	
	Étranger 2 ans	0,49*	+ 0,47
	Étranger 3 ans	0,02	
Étranger 4 ans	- 0,65*		
Interaction entre l'immigration et l'âge d'entrée en maternelle	Non immigré 2 ans	0,10	
	<i>Non immigré 3 ans</i>	<i>réf.</i>	
	Non immigré 4 ans	- 0,66***	
	Immigré 2 ans	0,66***	+ 0,60
	Immigré 3 ans	0,06	
Immigré 4 ans	- 0,29		
Interaction entre la scolarisation en ZEP ou en CE1 et l'âge d'entrée en maternelle	Non ZEP 2 ans	0,22**	+ 0,22
	<i>Non ZEP 3 ans</i>	<i>réf.</i>	
	Non ZEP 4 ans	- 0,63***	
	ZEP 2 ans	0,08	
	ZEP 3 ans	- 0,14	
ZEP 4 ans	- 0,43*		

SOURCE – Panel d'élèves du premier degré recruté en 1997.

*** Significatif au seuil de 1 %, ** significatif au seuil de 5 %, * significatif au seuil de 10 %

LECTURE – À autres caractéristiques comparables, les enfants de cadres bénéficient plus d'une entrée précoce à l'école maternelle que les enfants d'ouvriers. Ce résultat est établi par la comparaison des coefficients. Lorsque l'élève est entré à 2 ou 3 ans à l'école maternelle, être un enfant de cadre a un impact positif sur les chances d'accès sans redoublement en CE2 d'un élève qui partagerait les autres caractéristiques de la situation de référence. Mais cet effet positif est plus marqué quand l'enfant est entré à 2 ans (+ 1,89) que lorsqu'il n'a été scolarisé qu'à 3 ans (+ 1,14). Une différence de 0,75 sépare les deux coefficients. Elle est plus élevée que l'écart qui sépare toutes choses égales par ailleurs, les enfants d'ouvriers scolarisés à 2 ans de leurs camarades de même origine sociale qui ne l'ont été qu'à 3 ans (0,23).

Sources et méthodes

Depuis la rentrée scolaire 1997, la Direction de la programmation et du développement du ministère de l'Éducation nationale suit un échantillon représentatif au niveau national de 9 260 écoliers qui entrent pour la première fois à cette date au cours préparatoire dans une école publique ou privée de France métropolitaine. La situation scolaire des élèves est actualisée chaque année par une prise d'informations auprès de son école. Les enfants faisant partie de la cohorte ont passé des tests de compétences à l'entrée au cours préparatoire. Les scores qu'ils ont obtenus aux épreuves nationales d'évaluation de CE2 ont été recueillis. Les familles ont fait l'objet d'une enquête postale et téléphonique en 1999. La présente étude porte sur les 8 661 élèves de la cohorte qui, nés en 1991, sont entrés à 6 ans au cours préparatoire et ont pu être suivis au cours de leurs trois premières années de scolarité élémentaire.

On dispose de trois informations distinctes pour connaître l'âge d'entrée à l'école maternelle de l'enfant. Les directeurs d'école élémentaire ont indiqué au moment du recrutement de l'échantillon la durée de scolarité et la date d'entrée en maternelle de l'enfant. Deux ans plus tard, les parents devaient indiquer, dans le cadre de l'enquête Famille, le nombre d'années passées à l'école maternelle par leur enfant. Les réponses des directeurs d'école aux deux questions qui leur étaient posées présentent un bon degré de cohérence. En revanche, leurs déclarations ne concordent pas toujours avec celles des parents qui semblent avoir tendance à sous-estimer la durée de fréquentation de l'école maternelle par leur enfant. Aussi, a-t-on décidé, dans le cadre de cette étude, de privilégier l'information fournie par l'école. Les réponses des parents ne sont mobilisées qu'en cas de non-réponse du directeur d'école. Plus précisément, c'est à partir de la date d'entrée à l'école maternelle qu'a été calculé l'âge de la première scolarisation. En cas d'entrée à l'école maternelle en cours d'année scolaire, l'élève a été considéré comme ayant accompli une année complète.

En revanche, dans la construction des indicateurs de situation familiale ou sociale, c'est toujours aux réponses des familles qu'il a été donné priorité. La définition de la profession et catégorie sociale (PCS) de la personne de référence du ménage tient compte de l'entourage familial de l'enfant. Quand il vit seul avec sa mère, c'est la PCS de celle-ci qui est retenue.

À LIRE

- [1] J.-P. JEANTHEAU, F. MURAT, « Observation à l'entrée au CP des élèves du panel 1997 », *Note d'Information*, 98.40, MEN-Direction de la programmation et du développement, décembre 1998.
- [2] J.-P. JAROUSSE, A. MINGAT et M. RICHARD, « La scolarisation maternelle à 2 ans : effets pédagogiques et sociaux », revue *Éducation & Formations*, n° 31, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril-juin 1992, pp. 3-9.
- [3] M. DUTHOIT, « L'enfant et l'école », revue *Éducation & Formations*, n° 16, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet-septembre 1988, pp. 1-13.

Les familles et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires

Jean-Paul CAILLE

*Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire
Direction de la programmation et du développement*

Trois ans après l'entrée de leur enfant en sixième, les parents d'élèves portent un jugement globalement positif sur le fonctionnement du système éducatif. Satisfaits à plus de 80 % de la qualité de l'enseignement reçu et des conditions de scolarisation, ils sont plus réservés sur la prise en charge pédagogique : trois quarts des familles estiment que leur enfant fréquente un collège de bon niveau, 68 % que ce collège accepte de prendre en charge les élèves en difficulté et 58 % qu'il encadre les élèves de manière satisfaisante. Si les rencontres avec les enseignants sont aujourd'hui la norme, la grande majorité de ces contacts se cantonne aux réunions de début d'année scolaire et reste souvent un domaine réservé aux mères.

Les difficultés scolaires débouchent sur une perception plus critique de l'établissement, mais intensifient les relations avec les enseignants, plus soutenues dans l'enseignement privé. En ZEP, les familles expriment un sentiment d'insécurité plus prononcé. Enfin, à situation scolaire de l'enfant comparable, les parents les plus diplômés nouent des contacts plus fréquents avec l'établissement.

L'idée selon laquelle une bonne collaboration entre l'établissement scolaire et les parents constitue un facteur favorable à la réussite de l'enfant est aujourd'hui partagée par une majorité d'acteurs du système éducatif. Depuis l'entrée, en 1968, des parents d'élèves dans les conseils d'établissement, le législateur a souligné à plusieurs reprises l'appartenance de plein droit des familles à la communauté éducative. Cette disposition fait notamment l'objet de l'article 11 de la loi d'orientation de 1989. Parallèlement, le resserrement des liens entre les parents et l'équipe pédagogique qui a en charge l'enfant a souvent été défini comme un objectif de la politique éducative. En particulier, il constitue l'un des axes de la politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP) et des réseaux d'éducation prioritaire (REP).

Pour mieux comprendre la manière dont les familles vivent leur appartenance à la communauté éducative, le ministère de l'Éducation nationale a interrogé en 1998 un échantillon représentatif de 15 290 parents d'élèves de collège. Partie intégrante du panel d'élèves du second degré que le ministère de l'Éducation nationale suit depuis la rentrée 1995, cette enquête avait pour objectif plus large de mieux connaître les conditions de vie des familles de collégiens ainsi que la manière dont elles vivent la scolarité de l'enfant (*Cf. infra*, « Sources »). Un des volets de

l'enquête était consacré aux rapports des familles avec l'établissement. La présente étude s'attache à en restituer les principaux résultats.

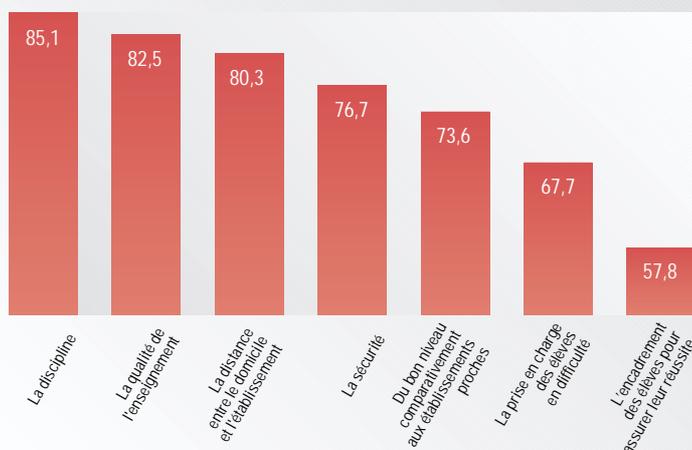
Les questions sur les relations avec l'établissement cherchaient, d'une part, à préciser l'image que les parents avaient de l'établissement fréquenté par leur enfant. Elles tentaient d'autre part, de mesurer l'intensité réelle du lien entre les familles et cet établissement, au travers de questions sur les contacts avec les enseignants. L'enquête a eu lieu de juin à septembre 1998, c'est-à-dire à un moment où les enfants des familles interrogées terminaient leur troisième année d'études secondaires. À cette étape du cursus, les élèves faisant partie de la cohorte étaient encore très regroupés. Plus des trois quarts d'entre eux avaient atteint la classe de quatrième ; 20 % de ces collégiens avaient redoublé la sixième ou la cinquième et étaient encore scolarisés à ce dernier niveau. Les autres cas étaient peu nombreux : 3 % des parents interrogés avaient un enfant en SEGPA, moins de 1 % en CPA ou première année de CAP. C'est donc sur le rapport à l'établissement – avant que le palier d'orientation de fin de troisième ne disperse fortement la cohorte – que les informations recueillies auprès des parents renseignent principalement.

UNE IMAGE GLOBALEMENT POSITIVE DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉTABLISSEMENT

Trois ans après l'entrée de leur enfant au collège, les parents affichent un niveau de satisfaction généralement élevé. Une large majorité d'entre eux estime satisfaisante la qualité de l'enseignement reçu par leur enfant tout au long de sa scolarité. Interrogées plus précisément sur l'établissement fréquenté au moment de l'enquête, les familles émettent des jugements qui dessinent une image globalement favorable du collège ou du lycée professionnel où leur enfant étudie.

Un premier jeu de questions portait sur la qualité de l'enseignement aux différents niveaux du cursus scolaire sans se référer explicitement aux établissements où avait été scolarisé l'enfant. À tous les niveaux d'enseignement, les opinions positives prévalent très largement. Si, de l'école maternelle au collège, on constate un effritement du niveau de satisfaction, il reste léger puisque 83 % des familles estiment assez ou très satisfaisante la qualité de l'enseignement reçu par leur enfant depuis son entrée en 6^e (graphique 1), contre respectivement 89 % et 85 % pour l'enseignement reçu en école maternelle puis élémentaire. Mais il faut noter que, d'un ordre d'enseignement à l'autre, on observe une certaine volatilité des opinions. Alors que pour chaque niveau d'enseignement, le taux de satisfaction est toujours supérieur à 80 %, il n'y a que sept familles sur dix à s'affirmer satisfaites de la qualité de l'enseignement reçu à tous les niveaux du système éducatif fréquentés par leur enfant depuis le début de sa scolarité : école maternelle, école élémentaire, collège. De plus, l'intensité de la satisfaction évolue assez nettement : parmi les parents satisfaits, la part de

GRAPHIQUE 1 – Une image globalement positive de l'établissement
% de parents qui se déclarent assez ou tout à fait satisfaits de...



ceux qui se déclarent « très satisfaits » diminue au fur et à mesure que l'on avance dans le cursus : de 40 % pour l'école maternelle, elle passe à 30 % au niveau de l'école élémentaire et à 15 % quand il s'agit de juger la qualité de l'enseignement reçu en collège. En revanche, la proportion de familles qui se déclarent insatisfaites de l'enseignement reçu à tous les niveaux d'enseignement est très faible, inférieure à 3 %.

Les autres questions posées concernaient directement l'établissement où l'enfant étudiait au cours de l'année scolaire 1997-1998. Il s'agissait presque toujours d'un collège. Seulement 2 % des familles interrogées avaient un enfant qui fréquentait un lycée professionnel, le plus souvent en quatrième technologique¹.

NOTE

1. 46 élèves étaient scolarisés dans une autre structure : centre de formation d'apprentis, institut médico-pédagogique, centre d'enseignement par correspondance ; leurs conditions de scolarisation apparaissant trop différentes de celles des autres élèves, il est apparu préférable de ne pas garder leurs parents dans l'échantillon pour étudier cet aspect de l'enquête.

Les questions posées étaient orientées dans deux directions : la prise en charge pédagogique (encadrement des élèves pour assurer leur réussite, niveau de l'établissement, accueil des élèves en difficulté) et les conditions de scolarisation (discipline, sécurité, distance entre l'établissement et le domicile).

Les parents des élèves du panel 1995 apparaissent plus satisfaits des conditions de scolarisation que de la prise en charge pédagogique. Les degrés de satisfaction sur la discipline et la localisation de l'établissement sont très élevés : respectivement 85 % et 80 % des familles estiment que l'établissement est bien tenu et qu'il est suffisamment proche du domicile (graphique 1). La sécurité dans l'établissement fait aussi apparaître des opinions majoritairement positives : un peu plus des trois quarts des parents (77 %) estiment que leur enfant est en sécurité dans son établissement.

La prise en charge pédagogique suscite des sentiments plus contrastés. Les opinions positives restent toujours majoritaires mais fluctuent sensiblement selon les questions. Si 74 % des parents estiment que le collège ou le lycée professionnel fréquenté par leur enfant présente un bon niveau, ils ne sont plus que 68 % à déclarer qu'il accepte de prendre en

charge les élèves en difficulté et seulement 58 % à juger que c'est un établissement qui encadre de près les élèves pour assurer leur réussite. C'est aussi sur cette dernière question que la proportion de parents très satisfaits est la plus faible ; seulement 17 % des familles sont tout à fait d'accord pour dire que l'établissement où étudie leur enfant encadre les élèves de manière satisfaisante.

Reste que c'est une image de l'établissement globalement positive qui se dégage des réponses des familles. On peut bien évidemment se demander si un tel résultat ne traduit pas un effet de « désirabilité », peut-être induit par le fait que l'enquête émanait du ministère de l'Éducation nationale. Afin de se préserver d'un tel biais, certains des items retenus avaient été choisis parmi ceux utilisés par l'INSEE dans une enquête similaire sur les efforts éducatifs des familles au début des années quatre-vingt-dix. Les jugements positifs des familles sur l'établissement fréquenté par leur enfant s'exprimaient déjà nettement et dans des proportions proches de celles qui viennent d'être présentées (cf. *infra*, « Des opinions qui ont peu évolué »). Il ne semble donc pas que le fait que l'enquête émane du ministère de l'Éducation nationale ait influé en ce sens sur les réponses des parents.

UN PARENT D'ÉLÈVE DE ZEP SUR TROIS ESTIME QUE SON ENFANT N'EST PAS TOUT À FAIT EN SÉCURITÉ DANS SON ÉTABLISSEMENT

La violence scolaire est aujourd'hui au centre des préoccupations de l'opinion publique en matière de politique éducative. En 1999, un sondage a montré que 73 % des Français estimaient que la lutte

contre l'insécurité devait être la priorité du ministre de l'Éducation nationale². L'enquête auprès des parents d'élèves du panel 1995 confirme que le phénomène a pris une ampleur préoccupante puisque deux familles interrogées sur dix estiment que leur enfant n'est pas tout à fait en sécurité dans son établissement³, moyenne qui recouvre d'importantes disparités selon les caractéristiques de la famille ou celles de l'établissement.

Concentrons l'analyse sur les 18 % de familles qui formulent une réponse négative sur la sécurité de leur enfant dans son établissement⁴. Une première constatation s'impose quand on examine la manière dont varie ce sentiment d'insécurité : la violence est un facteur d'aggravation des inégalités sociales face à l'école. En milieu scolaire, les familles ont d'autant plus tendance à sentir leur enfant en insécurité qu'elles sont de condition modeste. Le sentiment d'insécurité s'accroît au fur et à mesure que l'on descend dans la hiérarchie sociale : touchant un parent chef d'entreprise, cadre ou enseignant sur dix, il concerne entre 16 % et 18 % des familles d'artisan, de commerçant ou de profession intermédiaire et dépasse les 20 %

chez les employés et les ouvriers non qualifiés (Tableau 1). Des disparités de même nature s'observent si on mesure la situation sociale par le revenu ou le diplôme le plus élevé détenu par la famille. Ainsi, près d'une famille sans diplôme sur quatre a l'impression que l'établissement fréquenté par leur enfant n'est pas un lieu où ce dernier est en sécurité. C'est deux fois plus que lorsque l'un des parents est diplômé de l'enseignement supérieur.

Les familles étrangères ou issues de l'immigration expriment souvent un sentiment d'insécurité plus prononcé que les parents français : respectivement 28 % et 27 % des familles algériennes et africaines contre seulement 17 % des parents français estiment que leur enfant fréquente un établissement scolaire où il n'est pas en sécurité (tableau 1). Un même phénomène s'observe chez les Marocains et les Turcs, parmi lesquels l'impression d'insécurité dans l'établissement scolaire concerne près d'une famille sur quatre. Mais cette tendance n'est pas systématique. Il y a des exceptions. Ainsi, le sentiment d'insécurité est deux fois inférieur à la moyenne parmi les familles tunisiennes, et il est très proche de celui des Français parmi les parents portugais.

NOTE

2. Selon un sondage SOFRES réalisé pour le ministère de l'Éducation nationale en février 1999 auprès d'un échantillon de 1 000 personnes âgées de 18 ans et plus. La lutte contre la violence scolaire se détachait nettement des objectifs plus pédagogiques comme l'augmentation du nombre d'enseignants (46 %), le soutien aux élèves en difficulté (44 %) ou encore l'amélioration du lien entre l'école et le monde du travail (41 %).

3. Une enquête téléphonique, réalisée du 19 au 24 mai 2000 par l'Observatoire des parents d'élèves de la PEEP auprès d'un échantillon de 1 000 parents d'élèves scolarisés de 4 à 20 ans, débouche sur une estimation proche : 21 % des personnes interrogées estiment que l'établissement de leur enfant est « un établissement à risque » du fait de la violence scolaire.

4. Comme le montre le tableau 1, en raison d'un taux de non-réponses de plus de 5 %, cette proportion ne correspond pas totalement au complément à 100 des 77 % de familles qui ont exprimé une réponse positive à la question. Comme ces non-réponses sont généralement plus élevées parmi les parents qui appartiennent aux catégories de familles les plus exposées à l'insécurité, on peut se demander si elles ne reflètent pas parfois une stratégie « d'euphémisation » de la part de parents qui hésiteraient à déclarer de manière trop explicite, dans une enquête réalisée pour le compte du ministère de l'Éducation nationale, que l'établissement où est scolarisé leur enfant n'est pas en mesure d'assurer sa sécurité.

TABLEAU 1 – Opinion des parents sur la sécurité dans l'établissement fréquenté par leur enfant

		Est-ce que l'établissement scolaire fréquenté cette année par votre enfant est un établissement où les élèves sont en sécurité ?							
		Non, pas du tout	Non, pas tout à fait	S/total sentiment d'insécurité	Oui, assez	Oui, tout à fait	S/total sentiment de sécurité	Non réponse	Ensemble
Secteur	Public sectorisé	3,9	17,4	21,4	49,0	23,6	72,6	6,1	100,0
	Public hors secteur	2,7	14,3	17,0	45,8	30,8	76,7	6,4	100,0
	S/total public	3,8	17,0	20,8	48,6	24,5	73,1	6,1	100,0
	Privé reste de la France	0,7	4,4	5,1	39,0	52,6	91,6	3,4	100,0
	Privé Nantes et Rennes	<i>0,5</i>	<i>3,4</i>	<i>4,0</i>	40,2	50,2	90,4	5,6	100,0
	S/total privé	0,6	4,2	4,8	39,3	52,0	91,3	3,9	100,0
Appartenance à une ZEP	Oui	7,6	26,3	34,0	39,1	17,7	56,8	9,3	100,0
	Non	2,7	13,2	15,8	47,6	31,3	78,9	5,3	100,0
Tranche d'unité urbaine de l'établissement	Zones rurales	1,8	8,0	9,8	44,6	40,8	85,4	4,8	100,0
	< 20 000 habitants	2,5	13,1	15,6	49,1	29,9	79,0	5,4	100,0
	20 000 à 100 000 habitants	2,5	15,7	18,2	47,2	28,4	75,6	6,2	100,0
	> 100 000 habitants	3,9	15,4	19,3	46,9	28,7	75,5	5,2	100,0
	Agglomération parisienne	5,0	18,1	23,2	42,9	27,0	70,0	6,9	100,0
Sexe	Garçon	3,3	14,6	17,9	46,4	29,4	75,7	6,4	100,0
	Fille	3,0	14,4	17,4	47,2	30,5	77,7	4,9	100,0
Profession et catégorie socio-professionnelle du chef de famille	Agriculteur	1,2	7,5	8,8	49,0	37,2	86,2	5,0	100,0
	Artisan ou commerçant	3,1	12,5	15,6	46,6	32,7	79,3	5,2	100,0
	Chef d'entreprise	1,0	9,0	10,0	48,1	39,4	87,6	2,5	100,0
	Professeur	<i>0,5</i>	10,7	11,2	51,7	36,7	88,4	<i>0,5</i>	100,0
	Cadre	1,7	10,2	11,9	48,3	37,6	85,9	2,3	100,0
	Instituteur et assimilé	1,8	8,8	10,6	52,0	35,9	87,8	1,6	100,0
	Profession intermédiaire	2,7	14,7	17,5	50,1	29,6	79,7	2,9	100,0
	Employé de bureau, policier	4,1	17,4	21,5	47,5	25,0	72,5	6,0	100,0
	Employé de commerce	5,6	17,1	22,7	45,1	24,4	69,5	7,8	100,0
	Employé de service	2,9	17,7	20,6	37,8	31,8	69,7	9,8	100,0
	Ouvrier qualifié	3,8	15,8	19,6	45,8	27,6	73,4	7,0	100,0
	Ouvrier non qualifié	3,5	17,7	21,2	41,7	26,9	68,5	10,3	100,0
	Inactif	7,0	15,5	22,5	41,8	20,8	62,5	15,0	100,0
Nationalité du chef de famille	Français	2,9	14,1	17,1	47,3	30,3	77,6	5,3	100,0
	Algérien	8,1	19,9	28,0	37,2	22,7	59,9	12,1	100,0
	Marocain	7,3	17,3	24,6	40,2	26,7	66,9	8,5	100,0
	Tunisien	1,9	7,3	9,2	51,7	26,3	78,0	12,8	100,0
	Autre africain	2,4	24,6	27,0	38,9	17,6	56,4	16,6	100,0
	Portugais	3,4	12,6	16,0	44,4	28,5	72,9	11,1	100,0
	Turc	8,3	15,2	23,5	40,1	29,7	69,7	6,7	100,0
	Autre européen	5,3	16,2	21,5	49,7	25,7	75,3	3,2	100,0
Autre nationalité	1,6	30,0	31,6	<i>36,8</i>	27,1	63,9	4,5	100,0	
Ensemble	3,2	14,5	17,7	46,8	29,9	76,7	5,7	100,0	

LECTURE – Quand l'enfant étudie dans le collège public désigné par la carte scolaire, 3,9 % des familles déclarent que leur enfant n'est pas du tout en sécurité dans son établissement. Dans chaque colonne, le pourcentage le plus élevé est en gras, le plus faible en gras et italique.

SOURCE – Panel d'élèves du second degré recruté en 1995 (enquête Famille 1998).

La fréquence de ce sentiment d'insécurité selon les caractéristiques de l'établissement met en évidence des disparités encore plus tranchées. Sur cet aspect, les déclarations des 15 290 parents interrogés

dans le cadre de l'enquête Famille du panel 1995 confirment la concentration de l'insécurité dans un nombre restreint d'établissements aux caractéristiques très prononcées. La différence entre secteurs privé et public est

forte. Les parents dont l'enfant étudie dans un établissement du secteur public sont quatre fois plus nombreux que les familles de l'enseignement privé à exprimer un sentiment d'insécurité (tableau 1),

particulièrement développé dans les collèges classés en zone d'éducation prioritaire : plus d'une famille sur trois estime que son enfant n'y est pas en sécurité. La violence scolaire est aussi un phénomène plus urbain que rural : elle s'accroît avec la taille de la commune où est situé l'établissement ; touchant 10 % des familles rurales, elle atteint près d'une famille sur quatre de l'agglomération parisienne.

Les disparités liées aux différences d'origine sociale et de contexte scolaire ne sont pas indépendantes : ainsi, les familles de milieu social défavorisé ont d'autant plus de chances de ressentir un sentiment d'insécurité qu'elles sont massivement représentées dans les établissements classés en ZEP. Pour faire le partage entre ces différents aspects, il importe de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » en mettant en œuvre un modèle de régression logistique qui permet d'estimer l'effet propre associé à chaque caractéristique⁵.

Si cette analyse, (présentée dans la colonne de droite du tableau 2, en annexe) montre que le sentiment d'insécurité est lié à la fois aux disparités de situation familiale et aux différences de contexte scolaire, c'est l'impact associé aux caractéristiques d'établissement qui est le plus prononcé. Les résultats sont dans la droite ligne de ceux mis en évidence dans le tableau 1. Les familles expriment un sentiment d'insécurité plus fort lorsque l'établissement fréquenté par l'enfant est public, implanté dans une grande ville et classé en ZEP. À situation familiale et scolaire comparable, les différences entre les parents du secteur privé et ceux du secteur public apparaissent encore tranchées. Une famille dont l'enfant partage les caractéristiques de la situation de référence développe un sentiment d'insécurité sensiblement plus faible s'il est scolarisé dans le privé plutôt que dans le public (5 % contre 19 %). Parmi les établissements publics, on observe aussi un

moindre sentiment d'insécurité lorsque l'élève est scolarisé dans un collège qui n'est pas celui de la carte scolaire, mais l'écart est alors plus ténu. En revanche, le lien entre la violence scolaire et le caractère plus ou moins urbain de la commune se dessine nettement. Plus la taille de la commune augmente, plus le sentiment d'insécurité est prononcé. Le clivage entre familles de zones rurales et de l'agglomération parisienne est net : lorsque l'enfant partage les caractéristiques de la situation de référence, 10 % des premières mais 25 % des secondes déclarent que leur enfant n'est pas en sécurité dans son établissement. Enfin, le sentiment d'insécurité plus fort dans les collèges et lycées professionnels de ZEP n'est pas la seule conséquence du caractère très défavorisé du public qu'ils scolarisent : il persiste à situation familiale et scolaire comparable. Lorsque l'enfant présente les caractéristiques de la situation de référence, 30 % des familles de ZEP expriment un sentiment d'insécurité contre 19 % des autres parents.

À contexte de scolarisation comparable, les différences de situation familiale pèsent encore sur le sentiment d'insécurité mais de manière moins sensible que les caractéristiques

d'établissement. À situation familiale et scolaire proche, les enseignants, les agriculteurs et les cadres ont moins souvent le sentiment que leur enfant n'est pas en sécurité dans son établissement scolaire (tableau 2, en annexe). Cette situation peut être mise en relation avec le fait que la violence dans les établissements a souvent des origines extra-scolaires : elle se développe avec la socialisation des jeunes dans des bandes constituées sur la base des immeubles ou des cités de résidence. Bénéficiant de conditions de logement différentes, les jeunes de milieu favorisé ou ruraux restent à l'écart de tels phénomènes même s'ils fréquentent un établissement difficile. En revanche, la plus grande vulnérabilité à la violence scolaire des familles étrangères s'explique en grande partie par les différences d'origine sociale ou de contexte de scolarisation : à caractéristiques comparables, la plupart des parents étrangers n'expriment pas un sentiment d'insécurité plus grand que les Français. Seul le petit groupe des « autres nationalités »⁶ se distingue par un sentiment d'insécurité plus élevé tandis que la situation inverse prévaut parmi les familles tunisiennes.

NOTE

5. Cette analyse est réalisée en prenant en compte seize dimensions explicatives susceptibles de peser sur les représentations et le rapport des parents à l'établissement : deux caractéristiques démographiques (sexe et rang dans la fratrie de l'enfant), quatre caractéristiques scolaires (niveau en français et en mathématiques et âge au début de la sixième, classe fréquentée au cours de l'année scolaire 1997-1998 et appréciation par les parents du degré de réussite), quatre caractéristiques d'établissement (type d'établissement – collège ou lycée professionnel –, tranche d'unité urbaine de la commune, classement en ZEP et secteur) et six caractéristiques familiales (profession et catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage, diplôme le plus élevé détenu par les deux parents, activité professionnelle de la mère, taille de la famille, structure parentale et nationalité de la personne de référence du ménage). Ces dimensions explicatives seront utilisées pour spécifier les modèles tout au long de cette étude.

6. Il s'agit de familles dont on sait que la personne de référence est de nationalité étrangère sans connaître sa nationalité détaillée, de familles asiatiques et de familles originaires d'Amérique du Nord ou du Sud.

TABLEAU 3 – Les modalités de contacts avec les enseignants selon le milieu familial

		Modalités de rencontre avec les enseignants				Qui rencontre les enseignants ?				En %
		Demande de rendez-vous avec un enseignant	Réunions de début d'année scolaire	Les parents n'ont jamais rencontré d'enseignant	Adhésion à une association de parents d'élèves	La mère seule	Le père seul	Le père et la mère	Participation des frères et sœurs	
Sexe	Garçon	38,9	80,3	8,7	14,3	50,5	9,3	33,3	5,1	
	Fille	30,2	82,4	9,6	14,7	56,6	9,0	28,6	2,5	
Profession et catégorie socio-professionnelle du chef de famille	Agriculteur	24,8	86,3	8,5	20,8	71,0	5,5	22,8	0,4	
	Artisan, Commerçant	33,2	81,4	9,9	12,5	62,1	8,2	23,3	4,9	
	Chef d'entreprise	38,5	90,4	3,8	27,7	59,1	5,1	32,3	2,2	
	Professeur	38,4	88,8	4,3	34,9	30,4	14,3	52,2	2,2	
	Cadre	38,3	90,2	4,7	31,9	48,1	8,4	40,5	2,1	
	Instituteur et assimilé	43,6	86,4	5,4	24,9	47,4	8,5	42,8	0,3	
	Profession intermédiaire	37,1	88,7	5,9	19,4	46,4	9,1	40,6	2,1	
	Employé de bureau	36,3	82,4	7,4	10,6	58,1	7,6	29,2	2,4	
	Employé de commerce	34,1	74,1	13,1	6,6	70,6	4,1	18,6	3,8	
	Employé de service	40,4	68,9	11,8	5,3	74,3	2,7	12,2	6,5	
	Ouvrier qualifié	32,2	78,4	11,2	7,9	51,9	9,7	30,0	6,5	
Ouvrier non qualifié	31,0	71,2	13,9	5,0	51,0	12,5	20,9	12,1		
Inactif	29,1	51,7	25,5	4,6	65,7	3,2	9,0	9,5		
Nationalité du chef de famille	Français	35,3	82,6	8,3	15,5	55,2	7,8	31,9	3,0	
	Algérien	33,1	75,0	12,0	3,8	30,6	17,0	19,7	30,8	
	Marocain	28,4	66,1	20,4	2,3	19,0	30,6	17,9	28,5	
	Tunisien	42,1	62,5	14,2	5,0	31,6	24,1	22,0	21,1	
	Autre africain	27,3	71,9	11,5	9,3	34,6	26,2	17,5	17,4	
	Portugais	26,7	69,5	19,1	1,8	60,7	7,2	20,6	9,2	
	Turc	14,4	51,6	33,8	2,2	13,4	26,6	6,2	45,6	
	Autre européen	32,7	75,5	13,0	14,8	48,0	7,4	36,9	4,7	
	Autre	24,3	74,2	18,3	8,9	40,9	12,4	24,9	11,7	
Langue parlée par les parents avec leurs enfants	Toujours le français	35,3	83,0	8,1	15,7	55,8	7,4	32,3	2,7	
	Toujours une autre langue	17,7	49,3	31,1	3,9	25,7	21,1	14,5	33,7	
	Souvent le français	36,0	77,4	11,0	9,8	45,7	12,6	27,6	11,1	
	Souvent une autre langue	20,8	67,4	20,7	4,0	24,0	27,3	16,9	27,9	
	Non réponse	39,1	73,7	11,0	11,1	57,2	8,2	21,5	1,9	
Ensemble		34,7	81,3	9,1	14,5	53,5	8,7	31,0	4,6	

LECTURE – Quand leur enfant est un garçon, 38,9 % des familles demandent un rendez-vous avec un enseignant et 80,3 % d'entre elles assistent aux réunions de début d'année scolaire. On sera attentif au fait que la somme des trois premières colonnes peut être supérieure à 100 puisque les deux premières colonnes mesurent des événements qui ne sont pas exclusifs. Dans chaque colonne, le pourcentage le plus élevé est en gras, le plus faible en gras et italique.

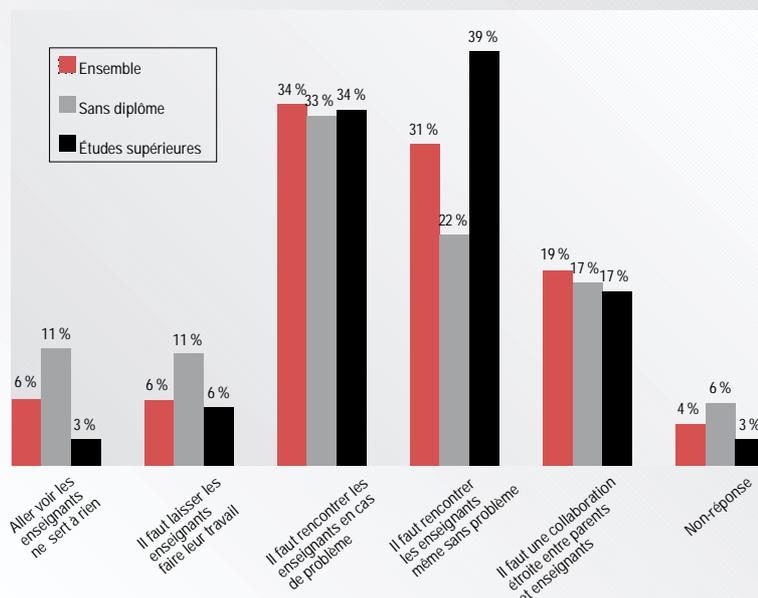
SOURCE – Panel d'élèves du second degré recruté en 1995 (enquête Famille 1998).

SEULEMENT UN TIERS DES PARENTS DEMANDE UN RENDEZ-VOUS AVEC UN ENSEIGNANT

Plus de 90 % des familles interrogées déclarent avoir rencontré au cours de l'année scolaire 1997-1998 un enseignant. Si une telle proportion peut donner l'impression de relations soutenues entre les familles et les professeurs, elle ne doit pas faire illusion. Une large part de ces contacts sont circonscrits aux seules réunions parents-enseignants organisées en début d'année scolaire. Ils présentent donc souvent une forme plus collective qu'individuelle : plus de 80 % des familles assistent à ces réunions, mais seulement 35 % des parents prennent l'initiative d'un rendez-vous avec un enseignant (tableau 3). Malgré les politiques mises en œuvre ces dernières années pour rapprocher les familles de l'établissement, la nécessité d'un contact personnel avec les enseignants pour mieux comprendre les résultats et les comportements scolaires de l'enfant n'est ressentie que par une minorité de parents. Mais on observe un effort non négligeable des enseignants pour combler cette distance entre familles et personnel enseignant. Les rendez-vous avec les parents pris sur l'initiative d'un professeur sont assez fréquents puisque 20 % des familles ont rencontré un des enseignants de leur enfant en répondant favorablement à une telle demande. Au total, c'est donc plus d'une famille sur deux qui, soit à son initiative, soit à celle d'un professeur, rencontre personnellement un enseignant. Notons que les parents qui ne se rendent à l'établissement que dans le cadre d'une convocation d'un professeur sont peu nombreux (3 % des familles).

Afin de mieux comprendre les représentations qui sous-tendent de tels comportements, l'enquête interrogeait les parents sur leur conception des rapports avec les enseignants. Cinq attitudes possibles

GRAPHIQUE 2 – Les parents souhaitent majoritairement rencontrer les enseignants



étaient proposées aux parents, allant du refus de tout contact (« Les enseignants ont tellement à faire avec leurs élèves qu'ils ne peuvent résoudre tous les problèmes. Aller les voir, cela ne change pas grand chose ») à l'idée qu'une collaboration très étroite entre les enseignants et les parents est indispensable (« Les enseignants ne peuvent accomplir leur travail qu'en collaboration étroite avec les parents. Ils doivent se rencontrer très fréquemment ») ; entre ces deux positions extrêmes, trois attitudes intermédiaires étaient offertes ; elles traduisaient soit le choix d'une forte délégation (« il faut mieux laisser les enseignants faire leur travail et les déranger le moins souvent possible »), soit une volonté de rencontre avec les enseignants réduite aux situations de difficultés scolaires (« les parents devraient rencontrer les enseignants dès qu'il y a le moindre problème ») ou conçue au contraire comme indépendante des résultats de l'enfant (« Il est important pour les parents d'établir une bonne communication avec les enseignants

et d'aller les voir, même s'il n'y a pas de problème »).

Les réponses des parents reflètent un certain décalage avec leur comportement. Leur volonté de rencontrer les enseignants s'exprime très fortement, avec une fréquence supérieure aux demandes effectives de rendez-vous : 84 % des familles déclarent souhaiter rencontrer un enseignant ; la moitié d'entre elles pense que cette rencontre doit avoir lieu quel que soit le niveau de réussite, alors qu'un tiers des parents la conditionne à la présence de difficultés scolaires (graphique 2). Les refus de contact ne concernent que 12 % des familles, mais sont deux fois plus nombreux parmi les familles sans diplôme que dans le cas où l'un des parents détient un diplôme d'enseignement supérieur.

Dans le système éducatif français, les associations de parents d'élèves constituent une interface importante entre les familles et l'établissement scolaire. L'adhésion à une association ne permet pas seulement aux parents de bénéficier d'une meilleure information sur le fonctionnement de l'établissement ou d'un soutien en cas de

divergence de vue avec le personnel enseignant ou le chef d'établissement. Elle constitue souvent le point de passage obligé pour pouvoir être élu au conseil d'établissement et être ainsi plus étroitement associé à la vie de celui-ci. Comme d'autres enquêtes antérieures, l'interrogation des familles du panel 1995 met en évidence le recrutement très minoritaire des associations de parents d'élèves, auxquelles seulement 15 % des familles adhèrent. Ce résultat traduit une forte stabilité de comportement des familles dans le temps. Au début des années quatre-vingt-dix, tant l'enquête auprès des familles du panel 1989 que celle réalisée par l'INSEE sur les efforts d'éducation des familles débouchaient sur des taux d'adhésion proches, de respectivement 17 % et 16 %⁷.

Notons enfin, que dans leurs relations avec les familles, les enseignants voient surtout des mères, qui participent à 88 % des contacts avec l'établissement et détiennent le monopole de ceux-ci dans plus d'une famille sur deux (tableau 3). Malgré une certaine redéfinition des rôles familiaux ces dernières années, le père et la mère n'assistent conjointement aux rencontres avec les enseignants que dans moins d'un tiers des cas. Le monopole du père ou la participation des frères et sœurs constituent des phénomènes encore plus rares : respectivement 9 % et 5 % des cas.

UNE PERCEPTION PLUS CRITIQUE DE L'ÉTABLISSEMENT EN CAS DE DIFFICULTÉ SCOLAIRE

L'image que les parents ont de l'établissement fréquenté par leur enfant est fortement dépendante de ses résultats scolaires. Dans l'enquête, ceux-ci peuvent être mesurés par plusieurs indicateurs. Certains d'entre eux sont des mesures objectives qui prennent en compte, soit la réussite de la carrière scolaire (redoublement à l'école ou au collège, classe atteinte trois ans après le début des études secondaires), soit le niveau d'acquis aux épreuves nationales d'évaluation de sixième. Par ailleurs, il était demandé aux parents d'apprécier le degré de réussite actuel de leur enfant en le classant dans l'un des quatre groupes suivants : grosses difficultés, un peu de difficultés, assez bon élève ou excellent élève. Ces différents aspects pèsent tous fortement sur le rapport des familles à l'établissement ; mais c'est la manière dont les parents apprécient le degré de réussite qui a l'impact le plus prononcé : plus les parents estiment que l'enfant rencontre des difficultés scolaires, plus la distance critique à l'établissement s'accroît.

Tout se passe comme si une part non négligeable des familles avait tendance à considérer les dysfonctionnements de l'institution scolaire ou de l'établissement comme l'une des causes des difficultés rencontrées par leur enfant. Les situations d'échec scolaire entraînent toujours une baisse sensible des opinions positives sur la qualité de l'enseignement ou de l'établissement. Atteignant respectivement 94 % et 92 % quand l'enfant est jugé excellent ou assez bon élève, la proportion de parents satisfaits de la qualité de l'enseignement dispensé depuis l'entrée au collège n'est plus que de 77 %

lorsque l'élève présente un peu de difficultés et tombe à 54 % dans le cas où sa famille estime qu'il doit faire face à de grosses difficultés scolaires. Le degré de variation des réponses négatives est encore plus suggestif. La proportion de parents qui se déclarent peu ou pas du tout satisfaits de la qualité de l'enseignement reçu depuis l'entrée au collège est ainsi dix fois plus élevée parmi les familles qui jugent que leur enfant a de grosses difficultés que parmi celles qui l'estiment excellent élève : 44 % contre 4 %.

Le lien entre difficultés scolaires de l'enfant et perception du fonctionnement de l'établissement réapparaît avec encore plus d'acuité quand l'interrogation porte plus précisément sur le collège ou le lycée professionnel fréquenté par l'enfant au moment de l'enquête. Les parents qui jugent leur enfant en difficulté scolaire posent un regard nettement plus critique sur tous les aspects qui touchent à la prise en charge pédagogique. La remise en cause par les parents du fonctionnement de l'établissement est ici générale : plus l'enfant rencontre des difficultés et moins ses parents pensent que le collège encadre bien les élèves, est de bon niveau ou accepte de prendre en charge les élèves en difficulté. Cette tendance s'affirme avec netteté. Ainsi, selon que l'enfant est jugé un élève excellent ou, au contraire, confronté à de grosses difficultés, les opinions positives passent de 84 % à 54 % quand la question porte sur le niveau de l'établissement (tableau 4). Elles chutent encore de près de vingt points quand il s'agit de la prise en charge des élèves en difficulté ou de la qualité de l'encadrement. La dernière question fait apparaître un degré de satisfaction relativement faible puisque seulement 41 % des familles dont l'enfant rencontre de grosses difficultés pensent que son établissement encadre bien les élèves pour assurer leur réussite (tableau 4). Par ailleurs, l'insatisfaction des parents confrontés à

NOTE

7. Voir : J.-P. CAILLE, « Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant », revue *Éducation et formations*, n° 32, MEN-DEP, septembre 1992 ; et C. GISSOT, F. HÉRAN et N. MANON, « Les efforts éducatifs des familles », INSEE résultats, 1994, Paris.

TABLEAU 4 – Les jugements des parents sur l'établissement selon les caractéristiques de l'élève et de sa famille

		Pourcentage de parents qui déclarent que l'établissement fréquenté par leur enfant est un établissement...				
		Bien tenu	Qui accepte de prendre en charge les élèves en difficulté	Qui encadre de près les élèves pour assurer leur réussite	Qui a su maintenir un bon niveau	Qui est suffisamment proche du domicile
Évaluation par les parents du degré de réussite de l'élève	Excellent élève	89,3	75,3	66,6	83,7	86,0
	Assez bon élève	87,5	70,5	63,5	79,6	83,0
	Un peu de difficultés	83,5	65,9	54,0	70,4	78,1
	Grosses difficultés	79,4	57,2	40,9	53,8	74,1
Sexe	Garçon	84,6	66,5	56,4	71,9	79,9
	Fille	85,6	68,9	59,2	75,4	80,8
Profession et catégorie socio-professionnelle du chef de famille	Agriculteur	91,4	71,2	67,2	76,8	70,7
	Artisan, commerçant	85,3	67,7	56,3	75,1	81,0
	Chef d'entreprise	93,5	63,2	60,7	83,8	86,9
	Professeur	93,1	77,0	62,4	82,1	83,8
	Cadre	90,4	66,6	58,2	81,8	84,8
	Instituteur et assimilé	90,0	70,3	55,8	80,3	82,3
	Profession intermédiaire	88,2	66,9	55,7	75,7	84,0
	Employé de bureau	83,4	65,4	54,4	70,7	82,6
	Employé de commerce	84,2	63,2	57,3	72,5	76,6
	Employé de service	77,9	69,9	60,4	65,9	75,8
	Ouvrier qualifié	83,0	69,3	58,9	71,5	79,7
	Ouvrier non qualifié	78,0	68,5	59,2	65,9	73,7
	Inactif	76,8	61,0	56,7	64,9	60,3
Nationalité du chef de famille	Français	86,1	67,4	57,6	74,5	80,8
	Algérien	75,1	69,2	55,6	64,8	79,3
	Marocain	72,3	68,9	58,5	60,7	68,3
	Tunisien	87,1	74,0	65,9	62,4	75,6
	Autre africain	65,2	71,6	63,0	68,7	67,8
	Portugais	75,2	65,9	63,4	69,0	82,2
	Turc	69,0	81,3	61,9	62,8	64,4
	Autre européen	81,2	65,3	56,8	67,3	77,7
	Autre	76,9	73,0	59,6	60,7	82,7
Ensemble	85,1	67,7	57,8	73,6	80,3	

LECTURE – Quand ils jugent leur enfant excellent élève, 89,3 % des parents estiment que son établissement est bien tenu. Pour chaque colonne, le pourcentage le plus élevé est en gras ; le plus faible en gras et italique.

SOURCE – Panel d'élèves du second degré recruté en 1995 (enquête Famille 1998).

l'échec scolaire de leur enfant s'étend aussi à d'autres dimensions de la vie de l'établissement, comme la discipline, la sécurité ou même la distance entre collège et domicile.

Cette dégradation du niveau de satisfaction des familles en cas de difficulté scolaire est confirmée par les analyses « toutes choses égales par ailleurs ». Dès que la question porte sur la prise en charge pédagogique, le degré de réussite de l'élève

est l'une des variables qui pèsent le plus sur les opinions des parents. Cet effet se dessine de manière très prononcée à propos de la qualité de l'enseignement reçu. À autres caractéristiques scolaires ou familiales comparables, les chances d'être satisfaits baissent de 12 points quand l'élève éprouve un peu de difficulté et chutent de 32 points lorsqu'il ressent de grosses difficultés (tableau 2 en annexe). La différence de réussite au

collège influe aussi fortement sur la vision que les familles ont de la manière dont l'établissement encadre les élèves. Dans le cas de familles qui partageraient les caractéristiques de la situation de référence, les opinions positives atteignent alors 56 % quand l'enfant est un assez bon élève, mais elles diminuent à respectivement 43 % et 29 % quand ses parents considèrent qu'il rencontre un peu de difficultés, ou de grosses difficultés.

À SITUATION SCOLAIRE DE L'ENFANT COMPARABLE, LES PARENTS LES PLUS DIPLÔMÉS ENTRETIENNENT DES CONTACTS PLUS FRÉQUENTS AVEC LES ENSEIGNANTS

Cette vision plus critique de l'établissement en cas de difficulté scolaire n'éloigne pas les familles de celui-ci. On assiste à la situation contraire : plus l'élève est en difficulté, plus les familles demandent à rencontrer les enseignants. Ainsi, les demandes d'entretien à l'initiative des parents s'observent parmi moins d'une famille sur quatre quand l'enfant est un excellent élève, mais atteignent 41 % lorsqu'il éprouve un peu de difficulté et culminent à 52 % quand l'élève est confronté à de grosses difficultés scolaires (tableau 5).

Mais si elle est générale, cette intensification des relations avec les professeurs reste très différenciée selon les milieux sociaux. Elle est plus prononcée quand les parents exercent une profession qualifiée ou sont fortement diplômés. L'effet de proximité sociale ou culturelle avec les enseignants joue alors à plein : quand leur enfant rencontre des difficultés scolaires, 56 % des familles de cadres et 59 % des parents diplômés de l'enseignement supérieur demandent à voir un professeur alors qu'une telle initiative ne s'observe que parmi 38 % des parents inactifs et 32 % de ceux qui ne détiennent aucun diplôme. On se trouve ici dans une situation inverse de celle qui prévalait au niveau des jugements sur l'établissement : les difficultés scolaires ont tendance à unifier les représentations des parents issus de milieux sociaux différents en les rassemblant dans une perception plus critique de l'établissement alors qu'elles accentuent les disparités

sociales de comportement en matière de relations avec les enseignants. L'évolution des demandes de rendez-vous avec un enseignant selon le niveau de diplôme des parents et le degré de réussite de l'enfant illustre de manière très suggestive ce phénomène : plus l'enfant rencontre de difficultés, plus le comportement des familles diplômées de l'enseignement supérieur, en matière de contact avec les enseignants, s'éloigne de celui des familles sans diplôme. Seulement 3 points séparent les demandes de rendez-vous des deux catégories de parents quand ils jugent leur enfant excellent élève, 11 points quand ils estiment qu'il est un assez bon élève, 25 points quand il éprouve un peu de difficulté, l'écart atteignant 37 points quand les familles ont le sentiment qu'il est confronté à de grosses difficultés (tableau 6).

Cette situation reflète une tendance plus générale : à résultats scolaires et caractéristiques de l'établissement comparables, la fréquence

TABLEAU 5 – Pourcentage de parents qui prennent l'initiative d'un rendez-vous avec un enseignant selon le niveau de réussite de l'enfant et le milieu social

		Évaluation par les parents du niveau de réussite de l'enfant						
		Ensemble	Excellent élève	Assez bon élève	S/total réussite	Un peu de difficultés	Grosses difficultés	S/total difficultés
Profession et catégorie socioprofessionnelle du chef de famille	Agriculteur	<i>24,8</i>	[11,7]	<i>19,0</i>	<i>17,8</i>	31,9	ns*	34,8
	Commerçant, artisan	33,2	15,5	25,3	23,9	42,0	44,0	42,7
	Cadre, chef d'entreprise	38,3	20,1	36,1	31,0	53,3	67,2	55,6
	Profession intermédiaire	37,9	23,1	31,4	29,5	47,1	61,8	49,9
	Employé	36,7	29,8	29,2	29,3	39,4	53,9	43,0
	Ouvrier	31,9	19,4	23,3	22,7	36,4	48,4	39,2
	Inactif	29,1	ns	ns	[16,9]	32,1	47,8	37,5
Diplôme le plus élevé détenu par les parents	Aucun	27,9	16,8	24,0	23,2	<i>30,1</i>	<i>35,7</i>	<i>31,9</i>
	Certificat d'études primaires	31,7	ns	23,8	23,5	31,8	54,2	38,0
	BEPC, brevet	34,7	[26,6]	25,9	26,2	39,8	54,3	43,4
	CAP	34,5	23,8	24,4	24,6	39,1	51,3	42,3
	BEP	36,7	18,9	28,2	26,7	43,5	55,1	46,0
	Baccalauréat	35,3	23,1	29,1	27,9	44,3	60,6	47,4
	Diplôme enseign. supérieur	38,5	19,7	34,7	30,1	55,4	72,8	58,6
	Ensemble	34,7	21,3	28,2	26,9	40,6	52,4	43,6

* Non significatif (effectifs < 50).

LECTURE – 24,8 % des familles d'agriculteurs ont pris l'initiative d'une rencontre avec un enseignant. Dans chaque colonne, le pourcentage le plus élevé est en gras, le plus faible en gras et italique. Les pourcentages entre crochets portent sur des effectifs qui se situent entre 50 et 100 ; ils doivent donc être interprétés avec prudence.

SOURCE – Panel d'élèves du second degré recruté en 1995 (enquête Famille 1998).

TABLEAU 6 – Évolution des demandes de rendez-vous avec un enseignant selon la perception par les parents du degré de réussite de l'enfant et leur niveau de diplôme

Les parents jugent que l'enfant...	Diplômés du supérieur	Sans diplôme	Comparaison additive	Comparaison multiplicative	Comparaison logistique
Est un excellent élève	19,7	16,4	3,3	1,2	1,2
Est un assez bon élève	34,6	23,9	10,7	1,4	1,7
A un peu de difficultés	55,3	29,9	25,4	1,9	2,9
A de grosses difficultés	72,8	35,4	37,4	2,1	4,9

LECTURE – Quand elles jugent leur enfant excellent élève, 19,7 % des familles diplômées de l'enseignement supérieur et 16,4 % des familles sans diplôme prennent l'initiative de rencontrer un enseignant.

SOURCE – Panel d'élèves du second degré recruté en 1995 (enquête Famille 1998).

des contacts avec l'établissement varie toujours sensiblement avec le milieu social. Dans l'enquête, celui-ci peut être appréhendé au travers de deux indicateurs : le diplôme le plus élevé des parents et la profession et catégorie professionnelle du chef de famille. Les analyses « toutes choses égales par ailleurs » suggèrent que ces aspects pèsent tous deux sur les relations avec les enseignants, mais avec une ampleur qui diffère selon la nature du comportement observé. Les demandes de rendez-vous avec les enseignants à l'initiative des parents sont plus liées à la profession et catégorie socioprofessionnelle du chef de famille qu'au niveau de diplôme. À autres caractéristiques comparables, elles culminent quand les parents sont enseignants et connaissent leur fréquence la plus faible parmi les familles d'agriculteurs et celles d'inactifs (tableau 7). En revanche, le fait d'avoir rencontré un enseignant – quel qu'en soit le contexte : demande d'entretien, réunions parents-enseignants de début d'année scolaire, convocation – est beaucoup plus en relation avec les diplômés détenus qu'avec la profession exercée. L'effet prend ici une forme parfaitement linéaire : plus le niveau de diplôme est élevé, plus les parents ont eu l'occasion d'avoir un contact avec un enseignant.

Les familles de cadres ou celles qui détiennent les diplômes les plus élevés ont d'autant plus tendance à avoir des contacts plus soutenus avec l'établissement qu'elles adhèrent beaucoup plus fréquemment que les autres parents aux associations de parents d'élèves. Les professeurs et les cadres y sont six fois plus représentés que les employés de service aux particuliers ou les ouvriers non qualifiés (tableau 3). L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » permet de préciser ce résultat ; plus encore que la profession et catégorie socioprofessionnelle, c'est le niveau de diplôme des parents qui conditionne l'appartenance à une association de parents d'élèves. Là encore, l'effet est quasi linéaire : plus les familles sont diplômées et plus elles ont des chances de faire partie d'une association. Ainsi, les familles qui partageraient les caractéristiques de la situation de référence voient leur probabilité d'adhésion passer de 4,4 % si elles ne détiennent aucun diplôme ou le certificat d'études primaires à 17 % si elles sont diplômées de l'enseignement supérieur (tableau 7). D'autres aspects familiaux pèsent sur la probabilité d'adhésion : jusqu'à cinq enfants, celle-ci a tendance à grandir avec la taille de la famille, l'appartenance à une association de parents d'élèves apparaissant également plus rare en

famille monoparentale ou recomposée que lorsque l'enfant vit avec ses deux parents.

Cette implication plus forte des milieux sociaux les plus favorisés s'accompagne d'un partage des rôles entre le père et la mère sensiblement différent. Les familles de cadres et d'enseignants se caractérisent par une participation conjointe des deux parents plus marquée. Celle-ci s'observe parmi 52 % des familles de professeurs et 41 % de celles de cadres alors qu'elle ne touche que 21 % des familles d'ouvriers non qualifiés et environ un foyer d'employés de service ou d'inactifs sur dix (tableau 3). Cette singularité réapparaît quand on raisonne « toutes choses égales par ailleurs » : à autres caractéristiques familiales ou scolaires comparables, le monopole de la mère sur les relations avec l'établissement est plus rare quand le père est enseignant ou exerce une profession intermédiaire (tableau 7) ; il atteint sa fréquence maximum chez les agriculteurs.

UNE IMAGE PLUS POSITIVE DE L'ÉTABLISSEMENT ET DES RELATIONS PLUS SOUTENUES AVEC LES ENSEIGNANTS PARMIS LES PARENTS DU PRIVÉ

Près de 20 % des familles interrogées scolarisaient au moment de l'enquête leur enfant dans l'enseignement privé. Leur perception de l'établissement comme leurs relations avec les enseignants les distinguent fortement de celles dont l'enfant fréquente l'enseignement public. Les parents du secteur privé expriment des jugements sur l'établissement plus positifs que ceux émis par les familles de l'enseignement public. On a déjà eu l'occasion de noter qu'au niveau du sentiment d'insécurité, la

TABLEAU 7 – Impact du profil scolaire de l'élève et des caractéristiques de la famille sur les relations avec les enseignants

Modalité de référence	Modalité active	Demande de rendez-vous avec un enseignant		Rencontre avec un professeur (quelle qu'en soit la forme*)		Adhésion à une association de parents d'élèves		La mère a le monopole des contacts avec les enseignants	
		Coef.	Effet marginal	Coef.	Effet marginal	Coef.	Effet marginal	Coef.	Effet marginal
Constante		- 1.39		2.07		- 2.56		- 0.11	
Probabilité de la situation de référence		19.9 %		88.8 %		7.2 %		47.2 %	
Sexe									
<i>Garçon</i>	Fille	- 0.25	- 3.7	- 0.14	- 1.4			0.24	5.9
Rang dans la fratrie	Rang 2	- 0.14	- 2.2			0.20	1.5		
<i>Rang 1</i>	Rang 3	- 0.16	- 2.4					0.13	3.2
	Rang 4 et plus	- 0.18	- 2.7	- 0.31	- 3.5				
Niveaux à l'entrée au collège	Quartile inférieur	0.19	3.1					- 0.14	- 3.4
<i>Troisième quartile</i>	Second quartile	0.20	3.4			- 0.13	- 0.8	- 0.09	- 2.2
	Quartile supérieur	- 0.14	- 2.2			0.14	1.0		
Âge d'entrée en 6 ^e ou 6 ^e SEGPA	10 ans			0.44	3.7	0.20	1.4		
<i>11 ans</i>	12 ans					- 0.22	- 1.4		
	13 ans ou plus			- 0.30	- 3.4	- 0.76	- 3.7		
Classe fréquentée en 1997-1998	4 ^e technologique								
<i>4^e générale</i>	4 ^e d'aide et de soutien	0.24	4.2						
	5 ^e générale	0.28	4.9			- 0.32	- 1.9		
	SEGPA	0.34	5.9	- 0.48	- 5.7	- 0.59	- 3.1		
	CPA CAP	0.68	12.9					- 0.61	- 14.5
Type d'établissement									
<i>Collège</i>	Lycée professionnel	- 0.41	- 5.8	- 0.99	- 14.1				
Tranche d'unité urbaine de l'établissement	Zones rurales < 20 000 habitants	- 0.15	- 2.3					0.14	3.4
<i>20 à 100 000 h.</i>	> 100 000 habitants	0.11	1.7			0.12	0.9		
	Agglomération parisienne	0.31	5.4	0.22	2.0	0.20	1.4	- 0.17	- 4.2
Classement de l'établissement en ZEP									
<i>Non</i>	Oui	- 0.12	- 1.9					- 0.12	- 2.9
Secteur en 1997-1998	Public hors carte scolaire			- 0.16	- 1.7				
<i>Public carte scolaire</i>	Privé Nantes et Rennes	0.49	8.9	0.80	5.8				
	Privé reste de la France	0.48	8.7	0.54	4.4				
Appréciation du degré de réussite par les parents	Grosses difficultés	0.93	18.8	0.37	3.2				
<i>Assez bon élève</i>	Un peu de difficultés	0.51	9.3	0.12	1.2				
	Excellent élève	- 0.37	- 5.3						
	Non réponse			- 0.82	- 11.1				
Profession & catégorie socioprofessionnelle du chef de famille	Agriculteur	- 0.37	- 5.3			0.69	6.2	0.60	14.7
<i>Ouvrier qualifié</i>	Artisan commerçant			- 0.20	- 2.1	0.20	1.5	0.27	6.7
	Chef d'entreprise					0.73	6.6		
	Professeur	0.44	7.9			0.81	7.6	- 1.31	- 27.8
	Cadre	0.29	4.9	0.26	2.3	0.71	6.4	- 0.35	- 8.5
	Instituteur	0.59	11.0			0.58	5.0	- 0.70	- 16.5
	Profession intermédiaire	0.17	2.9			0.43	3.4	- 0.52	- 12.4
	Employé de bureau			0.18	1.7	0.18	1.3	- 0.32	- 7.7
	Employé de commerce								
	Employé de service							0.34	8.5
	Ouvrier non qualifié								
	Inactif	- 0.26	- 3.8	- 0.29	- 3.2			0.32	8.1

TABLEAU 7 – Impact du profil scolaire de l'élève et des caractéristiques de la famille sur les relations avec les enseignants

Modalité de référence	Modalité active	Demande de rendez-vous avec un enseignant		Rencontre avec un professeur (quelle qu'en soit la forme*)		Adhésion à une association de parents d'élèves		La mère a le monopole des contacts avec les enseignants	
		Coef.	Effet marginal	Coef.	Effet marginal	Coef.	Effet marginal	Coef.	Effet marginal
Constante		- 1.39		2.07		- 2.56		- 0.11	
Probabilité de la situation de référence		19.9 %		88.8 %		7.2 %		47.2 %	
Diplôme le plus élevé détenu par les parents <i>CAP</i>	Sans diplôme	- 0.33	- 4.8	- 0.40	- 4.6	- 0.51	- 2.8		
	Certificat d'études primaires	- 0.16	- 2.5	- 0.32	- 3.6	- 0.52	- 2.8		
	BEPC, brevet			0.25	2.2				
	BEP	0.17	2.8	0.32	2.8	0.29	2.2	0.14	3.5
	Baccalauréat	0.16	2.6	0.52	4.2	0.59	5.0		
	Inconnu	0.31	5.4	0.68	5.2	0.97	9.8		
Activité de la mère <i>Mère inactive</i>	Mère active	0.14	2.4	0.33	2.9			0.24	5.9
Taille de la famille <i>Un enfant</i>	Deux enfants	0.16	2.6						
	Trois enfants					0.32	2.5		
	Quatre enfants	0.34	6.0			0.48	3.9		
	Cinq enfants	0.22	3.8	- 0.38	- 4.4	0.56	4.8		
	Six enfants et plus			- 0.36	- 4.1			- 0.41	- 9.9
Structure de la famille <i>Père et mère</i>	Monoparentale	0.15	2.5	- 0.24	- 2.6	- 0.51	- 2.8	1.30	29.4
	Recomposée	0.15	2.5	- 0.32	- 3.6	- 0.73	- 3.6	0.47	11.6
	Autre situation	0.35	6.1	- 0.39	- 4.5			- 0.54	- 12.9
Nationalité du chef de famille <i>Français</i>	Algérien			0.47	3.9	- 0.78	- 3.7	- 0.79	- 18.2
	Marocain					- 1.15	- 4.8	- 1.31	- 27.8
	Tunisien	0.50	9.1					- 0.76	- 17.7
	Autre africain	- 0.47	- 6.5					- 0.63	- 15.0
	Portugais	- 0.32	- 4.7	- 0.57	- 7.0	- 1.30	- 5.1	0.33	8.1
	Turc	- 0.97	- 11.3	- 0.81	- 10.9			- 1.81	- 34.5
	Autre Européen							- 0.35	- 8.6
Autre nationalité	- 0.41	- 5.8	- 0.48	- 5.8			- 0.55	- 13.2	

* Demande de rendez-vous, réunion parents-enseignants de début d'année scolaire ou convocation.

LECTURE – À milieu social et profil scolaire de l'enfant comparables, les parents prennent moins fréquemment l'initiative d'un rendez-vous avec un enseignant lorsque l'élève est une fille que lorsqu'il est un garçon car le coefficient estimé est négatif (- 0,25) et significativement différent de 0 ($p < .01$). A la situation de référence (présentée dans la colonne de gauche du tableau), la différence est estimée à - 3,7 points ; leur probabilité de prendre l'initiative d'une rencontre avec un enseignant est donc de 16,2 % (19,9 % - 3,7). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits. On sera par ailleurs attentif au fait que la comparaison des résultats des quatre régressions présentées doit se faire sur les coefficients et non sur l'effet marginal ; celui-ci n'a en effet qu'une valeur illustrative qui est très dépendante de la probabilité de la situation de référence d'avoir le comportement à expliquer.

SOURCE – Panel d'élèves du second degré recruté en 1995 (enquête Famille 1998).

différence entre les familles des deux secteurs était marquée. Cette divergence d'opinion se retrouve sur d'autres aspects. Elle est particulièrement prononcée sur la question relative à l'encadrement des élèves pour assurer la réussite : 82 % des parents de l'enseignement privé sont satisfaits de la manière dont l'établissement de leur enfant atteint cet objectif, contre seulement 52 % des familles de l'enseignement public (tableau 8).

Les parents du privé estiment aussi plus souvent que leur enfant

fréquente un collège de bon niveau et ils sont plus nombreux à être satisfaits de la qualité de l'enseignement reçu depuis le début des études secondaires. Sur cette dernière question, la part des parents qui s'affirment « très satisfaits » est deux fois plus élevée dans le privé que dans le public : 25 % des familles contre 12 %. Au niveau des conditions de scolarisation, les parents du privé ne sont pas seulement plus satisfaits de la sécurité qui règne dans l'établissement, mais aussi de la discipline : 93 % d'entre eux estiment que

l'établissement fréquenté par leur enfant est « bien tenu », soit dix points de plus que les parents du public. Les familles du privé expriment de manière beaucoup plus soutenue leur assentiment ; 52 % d'entre elles contre seulement 29 % des familles du public ont choisi la modalité « oui, tout à fait ». Ce niveau de satisfaction plus élevé parmi les parents de l'enseignement privé ne souffre que d'une seule exception : ils sont légèrement moins satisfaits que les parents du public de la distance entre domicile et collège.

TABLEAU 8 – Les jugements des parents sur l'établissement

		% de parents qui déclarent que l'établissement fréquenté par leur enfant est un établissement ...				
		...bien tenu	...qui accepte de prendre en charge les élèves en difficulté	...qui encadre de près les élèves pour assurer leur réussite	...qui a su maintenir un bon niveau	...qui est suffisamment proche du domicile
Secteur	Public carte scolaire	82,9	65,7	50,6	69,0	82,8
	Public hors carte scolaire	83,8	68,1	61,5	76,5	71,5
	S/total public	83,0	66,0	51,9	69,9	81,3
	Privé Nantes et Rennes	94,3	78,1	79,1	87,9	81,6
	Privé reste de la France	93,1	73,2	82,5	88,7	74,6
	S/total privé	93,4	74,3	81,7	88,5	76,2
Appartenance à une ZEP	Oui	74,6	70,1	53,8	60,9	77,9
	Non	86,3	67,4	58,2	75,0	80,6
Tranche d'unité urbaine de la commune de l'établissement	Zone rurale	88,9	66,8	59,0	72,6	78,5
	< de 20 000 habitants	86,2	67,7	57,6	71,6	78,7
	20 000 à 100 000 habitants	85,5	70,2	59,9	76,6	79,6
	> de 100 000 habitants	85,8	67,4	59,0	75,5	82,5
	Agglomération parisienne	78,3	65,2	52,0	70,4	81,6
Ensemble		85,1	67,7	57,8	73,6	80,3

LECTURE – 82,9 % des parents dont l'enfant est scolarisé dans l'enseignement public estiment que son établissement est bien tenu. Pour chaque colonne, le pourcentage le plus élevé est en gras ; le plus faible en gras et italique.

SOURCE – Panel d'élèves du second degré recruté en 1995 (enquête Famille 1998).

Jugeant plus favorablement le fonctionnement de l'établissement fréquenté par leur enfant, les familles de l'enseignement privé entretiennent aussi avec le personnel enseignant des relations plus soutenues. Si la différence de comportement est ici moins marquée qu'au niveau de l'image de l'établissement, elle se dessine encore avec netteté. Les parents du privé sont plus nombreux à prendre l'initiative d'un contact personnel avec les professeurs : 44 % d'entre eux ont demandé un rendez-vous contre seulement 32 % des familles du public (tableau 9). Elles assistent aussi plus souvent aux réunions parents-enseignants organisées au début de l'année scolaire : 87 % d'entre elles déclarent s'être rendues à l'une de ces réunions alors que le niveau de fréquentation des parents du public n'atteint que 80 %. Ces disparités de comportement traduisent des différences de conception dans les relations entre les parents et les enseignants. Les familles de l'enseignement privé sont plus nombreuses à

souhaiter rencontrer les professeurs de leur enfant, même s'il accomplit sa scolarité sans difficulté. 56 % d'entre elles expriment un tel souhait, qui n'est formulé que par 47 % des parents de l'enseignement public. En revanche, les familles des deux secteurs d'enseignement restent proches au niveau de la répartition des rôles éducatifs. Dans les deux cas, la prépondérance de la mère dans les relations avec le personnel enseignant s'affirme nettement : dans un peu plus d'une famille sur deux, elle a le monopole des contacts avec les professeurs. Le partage de cette tâche avec le père est un peu plus fréquent dans les familles de l'enseignement privé, mais les comportements ne sont pas très éloignés : la participation conjointe du père et de la mère aux rencontres avec les enseignants concerne 35 % des élèves de l'enseignement privé et 30 % de ceux du secteur public.

En France, le choix de l'enseignement privé est affecté de fortes disparités sociales dont la population interrogée dans le cadre de l'enquête

panel 1995 n'est pas exempte. Ainsi, l'inscription de l'enfant dans un collège privé concerne plus du tiers des familles d'agriculteurs et plus du quart des familles d'artisans et de commerçants alors qu'elle ne touche que respectivement 14 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 12 % de ceux d'inactifs. On peut bien évidemment se demander si les jugements plus positifs des parents du privé et leur plus forte implication dans les relations avec les enseignants ne relèvent pas, au moins pour partie, de cette différence de structure sociale. Les analyses « toutes choses égales par ailleurs » suggèrent qu'il n'en est rien. À caractéristiques sociales et profil scolaire de l'enfant comparables, les différences de représentations et de comportements entre les familles des deux secteurs persistent. C'est sur les jugements sur le fonctionnement de l'établissement que l'appartenance à l'un ou l'autre des deux secteurs pèse le plus. Ainsi, une famille qui partagerait les conditions de la situation de référence mais scolariserait

TABEAU 9 – Les modalités de contacts avec les enseignants selon les caractéristiques de l'établissement

		Modalités de rencontre avec les enseignants				Qui rencontre les enseignants ?				En %
Secteur		Demande de rendez-vous avec un enseignant	Réunion de début d'année scolaire	Les parents n'ont jamais rencontré d'enseignant	Adhésion à une association de parents d'élèves	La mère seule	Le père seul	Le père et la mère	Participation des frères et sœurs	
		Public carte scolaire	32,3	80,3	10,0	13,9	53,3	9,2	30,0	5,3
Public hors carte scolaire	32,7	77,3	12,2	14,9	52,2	10,8	30,3	3,6		
S/total public	32,3	80,0	10,2	14,0	53,1	9,4	30,0	5,1		
Privé Nantes et Rennes	41,7	88,7	3,8	16,3	56,4	5,0	35,5	1,2		
Privé reste de la France	45,2	86,5	4,9	16,6	54,4	6,3	34,5	2,9		
S/total privé	44,3	87,0	4,6	16,5	54,9	6,0	34,8	2,5		
Appartenance à une ZEP	Oui	29,7	90,2	12,7	10,3	47,2	12,7	25,3	11,8	
	Non	35,2	86,4	8,7	15,5	54,2	8,3	31,6	3,8	
Tranche d'unité urbaine de la commune de l'établissement	Zone rurale	30,0	81,7	8,9	13,6	59,3	9,0	26,1	3,0	
	< de 20 000 habitants	32,5	81,0	9,5	13,2	55,0	7,6	31,3	4,1	
	20 000 à 100 000 habitants	33,8	79,6	10,1	13,1	53,3	9,2	30,5	4,9	
	> de 100 000 habitants	35,9	82,1	8,9	15,6	53,2	8,4	31,9	4,4	
Agglomération parisienne	40,5	82,6	7,8	17,0	47,9	10,5	32,5	6,5		
Ensemble	34,7	81,3	9,1	14,5	53,5	8,7	31,0	4,6		

LECTURE : quand leur enfant fréquente un établissement public, 32,3 % des familles demandent un rendez-vous avec un enseignant et 80,0 % d'entre elles assistent aux réunions de début d'année scolaire. On sera attentif au fait que la somme des trois premières colonnes peut être supérieure à 100 puisque les deux premières colonnes mesurent des événements qui ne sont pas exclusifs. Dans chaque colonne, le pourcentage le plus élevé est en gras, le plus faible en gras et italique.

son enfant dans l'enseignement privé au lieu de l'établissement public de leur secteur géographique, verrait ses chances d'être satisfaite de la manière dont l'établissement encadre les élèves passer de 56 % à 83 %, si l'établissement scolaire est situé dans l'académie de Nantes ou celle de Rennes, et 87 % s'il est situé dans une autre académie (tableau 2 en annexe). L'impact du secteur d'enseignement est moins net quand on observe les relations avec les professeurs, mais la volonté plus marquée des parents du privé de rencontrer les enseignants ressort encore sensiblement : une famille qui présenterait les caractéristiques de la situation de référence voit sa probabilité de demander à rencontrer un professeur croître de 9 points si l'enfant est scolarisé dans le privé au lieu de l'être dans le public (tableau 7).

L'enseignement privé comme l'enseignement public ne constituent pas aujourd'hui des ensembles totalement homogènes. Le recours à l'enseignement privé varie fortement selon les régions. Dans la population interrogée, 41 % des familles des académies de Nantes et de Rennes scolarisaient leur enfant dans un collège ou un lycée professionnel privé alors qu'elles n'étaient que 17 % à avoir fait un tel choix dans le reste de la France. Ces variations de niveau de fréquentation font que l'enseignement privé de l'Ouest de la France est par bien des points différent de l'enseignement privé du reste de la France ; en particulier, sa clientèle est recrutée sur une assise sociale plus large. Par ailleurs, depuis les mesures d'assouplissement de la carte scolaire mises en œuvre au début des années quatre-vingt, certains élèves du secteur public étudient dans un établissement qui

n'est pas celui assigné par la carte scolaire. Ce phénomène est aujourd'hui en déclin, mais touche encore 10 % des familles interrogées. Quand on observe les deux secteurs séparément, on est frappé par le fait que ces différences internes à chacun d'eux ont peu d'effets sur les relations des parents avec l'établissement. C'est toujours l'appartenance à l'un ou l'autre secteur d'enseignement qui modèle de manière prépondérante les représentations ou les comportements des familles. Un parent qui scolarise son enfant dans un établissement public en dehors de la carte scolaire sera toujours plus proche des autres parents du secteur public que de ceux du secteur privé ; inversement, une famille dont l'enfant est scolarisé dans un collège privé de l'Ouest de la France portera des jugements sur l'établissement et construira des relations avec les enseignants qui ressemblent beaucoup

plus à celles des autres parents du privé qu'à celles des parents du public. À l'intérieur des deux secteurs, des décalages dans la manière dont les familles jugent l'établissement de leur enfant peuvent exister, mais ils restent le plus souvent limités. C'est surtout entre les familles de l'enseignement public qui scolarisent leur enfant dans l'établissement attribué par la carte scolaire et celles qui ont choisi un autre collège public que ces divergences de représentations sont les plus prononcées. Les parents ayant choisi un établissement public situé en dehors de la carte scolaire apparaissent plus satisfaits de son fonctionnement que les autres familles de l'enseignement public. Ils ont plus souvent le sentiment qu'il encadre bien les élèves et présente un bon niveau (tableau 8). En revanche, ils sont sensiblement moins satisfaits de la distance entre leur domicile et l'établissement. Les différences de perception de l'établissement entre les familles de l'enseignement privé des académies de Nantes et de Rennes et celles du reste de la France apparaissent encore plus ténues. Sans doute parce qu'elles bénéficient d'une offre plus dense, les premières émettent des jugements plus favorables sur la distance entre le domicile et l'établissement que les secondes. Elles sont aussi légèrement plus nombreuses à avoir le sentiment que le collège fréquenté par leur enfant accepte de prendre en charge les élèves en difficulté.

LES FAMILLES TURQUES ET PORTUGAISES ONT DES CONTACTS MOINS FRÉQUENTS AVEC L'ÉTABLISSEMENT

Les parents de nationalité étrangère ne se distinguent pas seulement des familles françaises par un sentiment d'insécurité plus grand ; ils apparaissent aussi globalement moins

satisfaits du niveau de l'établissement, de la discipline, de la qualité de l'enseignement ou encore de la distance qui le sépare de leur domicile. Mais cette moindre satisfaction s'explique d'abord par le fait que les familles étrangères appartiennent à des milieux sociaux plus défavorisés que la moyenne des Français et, en conséquence, scolarisent souvent leurs enfants dans des établissements plus difficiles. À situation sociale et scolaire comparable, les différences entre les deux populations sont faibles et le plus souvent concentrées sur un nombre limité de nationalités, quand elles ne s'effacent pas totalement (tableau 2).

Les différences sont en revanche plus nettes s'agissant des rapports avec l'établissement. Les parents étrangers entretiennent des relations moins soutenues avec les enseignants. Ils sont deux fois plus nombreux à n'avoir pas rencontré de professeur au cours de l'année scolaire et les demandes d'entretien individuel avec les enseignants sont aussi sensiblement moins fréquentes (tableau 3). Parallèlement, les familles étrangères continuent d'être les grandes absentes des associations de parents d'élèves : seulement 3 % d'entre elles, soit cinq fois moins que les familles françaises, déclarent adhérer à une association. Quand elles se rendent à l'établissement, ces familles confient beaucoup plus au père et aux frères et sœurs la tâche de rencontrer les professeurs. Cette triple singularité des familles étrangères s'explique sans doute en partie pour des raisons linguistiques : on observe une forte augmentation de l'absence de contact avec les enseignants quand les parents n'ont pas l'habitude de parler le français avec leurs enfants (tableau 3). Par ailleurs, la moindre implication des mères étrangères peut être mise en relation avec le fait qu'elles sont souvent arrivées en France après les pères et présentent en conséquence une moins bonne maîtrise de la langue française. Cette situation est renforcée par le fait

qu'elles exercent moins fréquemment une activité professionnelle que les mères françaises et ont donc moins l'opportunité de parler la langue de leur pays d'accueil.

Mais ces premiers constats méritent d'être nuancés ; d'une part, les relations avec l'établissement varient assez sensiblement selon les nationalités ; d'autre part, les parents étrangers sont généralement placés dans des situations professionnelles moins favorables que celles des Français et sont à la tête de familles plus nombreuses. C'est seulement en raisonnant « toutes choses égales par ailleurs », que la singularité de leur comportement par rapport aux familles françaises peut être mise en évidence. À situation sociale et profil scolaire de l'enfant comparables, on n'observe pas de différences significatives entre familles maghrébines et françaises au niveau de la fréquence des contacts avec les enseignants (tableau 7). S'agissant des Tunisiens et des Algériens, on se trouve même devant un résultat inverse à celui que laissent entrevoir les données du tableau 3 : les premiers prennent plus souvent l'initiative d'un rendez-vous avec un enseignant et les seconds se rendent dans l'établissement plus fréquemment que les parents d'élèves français de mêmes caractéristiques sociales et scolaires. Les contacts avec les enseignants sont en revanche plus rares chez les parents portugais et turcs. Ces derniers paraissent avoir beaucoup de difficultés à construire des relations avec les enseignants : plus du tiers des familles turques n'ont pas rencontré de professeur au cours de l'année scolaire. Issues d'une immigration relativement récente, ces familles maîtrisent mal le français : plus de 80 % d'entre elles déclarent s'adresser à leurs enfants dans une autre langue. La participation des frères et sœurs aux contacts des enseignants y est la plus massive, près d'une fois sur deux (tableau 3). Les familles turques se distinguent aussi par la conception des rapports

entre parents et enseignants : un tiers d'entre elles pensent qu'il n'est pas souhaitable d'avoir des contacts avec les enseignants, alors qu'une telle opinion ne concerne que 13 % des Français et jamais plus de 20 % des autres parents étrangers. L'éloignement de l'établissement ou des enseignants apparaît moins prononcé parmi les parents portugais : 19 % d'entre eux n'ont pas rencontré de professeurs au cours de l'année scolaire 1997-1998. Il semble aussi relever d'autres causes. La grande majorité des familles portugaises communique en français avec leurs enfants et exprime le souhait de rencontrer les enseignants. Ces familles constituent par ailleurs une exception notable à la moindre implication des mères étrangères dans les contacts avec les enseignants. Plus souvent actives que les autres (79 % d'entre elles occupent un emploi contre une moyenne d'une mère étrangère sur deux), les mères portugaises ont eu dans 61 % des cas le monopole de tels

NOTE

8. On remarquera que, d'une manière générale, à autres caractéristiques comparables, les mères actives se rendent plus souvent à l'établissement (tableau 3).

contacts, et elles ont participé à plus de 80 % des rencontres.⁸

LE CLASSEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT EN ZEP SEMBLE AVOIR PEU D'IMPACT SUR LES RELATIONS DES FAMILLES AVEC LES ENSEIGNANTS

Les 10 % de familles dont l'enfant fréquente un collège classé en ZEP appréhendent souvent son établissement avec plus de circonspection que les autres parents. Si, sur la plupart des thèmes abordés par l'enquête, elles restent majoritairement satisfaites, elles le sont toujours moins que les autres familles – que celles-ci scolarisent leur enfant dans le secteur public ou le secteur privé. Cette tendance, très prononcée – on l'a déjà noté – au niveau de la sécurité, apparaît aussi au niveau de la discipline : les parents de ZEP déclarent moins fréquemment que le collège ou le lycée professionnel de leur enfant est « bien tenu » (tableau 8). Ils ont aussi moins souvent le sentiment que leur enfant fréquente un établissement de bon niveau. Le

surcroît de moyens dont bénéficie l'établissement classé en ZEP ne semble pas avoir d'effet sur les représentations des familles : comme l'ensemble des parents de l'enseignement public, seulement un peu plus de la moitié d'entre elles se déclarent satisfaites de la manière dont l'établissement encadre les élèves pour assurer leur réussite.

Dans leurs relations avec les enseignants, les familles dont l'enfant étudie en ZEP ne se distinguent pas significativement des autres parents. Globalement, elles se rendent moins souvent à l'établissement, mais cette situation s'explique pour l'essentiel par des différences d'origine sociale. À situation familiale et réussite de l'enfant comparables, les parents d'enfants scolarisés en ZEP prennent plutôt moins souvent l'initiative d'une rencontre avec un enseignant, ne se rendent pas plus fréquemment au collège et n'adhèrent pas plus aux associations de parents d'élèves que les autres familles (tableau 7). Tout se passe donc comme si les politiques mises en œuvre dans les ZEP n'avaient pas réussi à engendrer une dynamique suffisante pour enrayer le poids des déterminants sociaux et scolaires qui conditionnent, de manière encore très forte, les relations des familles avec l'établissement ■

Sources

Depuis septembre 1995, le ministère de l'Éducation nationale observe un échantillon représentatif de près de 18 000 élèves entrés à cette date en sixième ou en sixième SEGPA dans un établissement public ou privé de France métropolitaine. Afin de recueillir des informations précises sur l'environnement familial de ces élèves et de mieux connaître la manière dont leurs parents vivent leur scolarité, toutes les familles ayant un élève dans cet échantillon ont été interrogées dans le cadre d'une enquête postale entre mai et septembre 1998. C'est sur les données recueillies au cours de cette enquête que s'appuie la présente étude.

Le questionnaire a été remis aux parents par le chef d'établissement. Les familles le renvoyaient directement à la société chargée par le ministère de l'Éducation nationale de réaliser la collecte. Les parents n'ayant pas répondu à l'issue d'un rappel ont fait l'objet d'une interrogation téléphonique portant sur une version réduite du questionnaire.

15 290 des 17 684 familles interrogées – soit 86,5 % – ont répondu à l'enquête. 73,4 % d'entre elles ont renvoyé le questionnaire postal, 13,1 % n'ont pu être contactées que par voie téléphonique. Si, quelles que soient les caractéristiques des familles, le taux de réponse est toujours élevé, on observe des fluctuations sensibles selon le milieu social, la composition de la famille, la nationalité des parents ou le degré de réussite scolaire de l'enfant (tableau 10). Aussi les résultats présentés ici ont fait l'objet d'un redressement pour être représentatifs de l'ensemble des familles ayant un enfant qui entrait au collège à la rentrée 1995.

Certaines informations sur l'environnement familial ou le passé scolaire de l'enfant ont été recueillies deux fois : d'abord en 1995 auprès du principal de collège au moment du recrutement de l'enquête, puis en 1998 lors de l'interrogation des familles. Quand il y a contradiction entre ces deux sources, c'est toujours la réponse des parents qui prime. Les fréquences concernant les comportements ont été calculées sans tenir compte des non-réponses qui sont généralement très faibles ; en revanche, la non-réponse a été considérée comme une modalité à part entière dans l'étude des questions d'opinions, puisqu'elle constitue un moyen pour la personne interrogée d'indiquer qu'elle ne se reconnaît pas dans la problématique sous-jacente à la question posée.

Des opinions qui ont peu évolué

Dans le débat actuel sur l'éducation, l'idée que les relations des familles avec l'institution scolaire se seraient ces dernières années fortement dégradées est souvent présentée comme constituant un fait établi. La comparaison des résultats de l'enquête Famille du panel 1995 avec ceux produits par les grandes enquêtes quantitatives réalisées au début des années quatre-vingt-dix débouche sur des conclusions plus nuancées.

Au niveau de la perception de l'établissement, cinq questions posées dans l'enquête sur les Efforts éducatifs des familles réalisée en mai et juin 1992 par l'INSEE avaient été reprises dans l'enquête Famille du panel 1995 pour contrôler un éventuel effet de « désirabilité » dans les réponses des familles à l'égard d'une enquête émanant du ministère de l'Éducation nationale. La comparaison des résultats doit se faire avec prudence, car les champs des deux enquêtes sont sensiblement différents : l'INSEE a interrogé un échantillon de 5 300 ménages ayant au moins un enfant scolarisé⁹, alors que l'enquête Famille du panel 1995 s'adressait à 15 290 familles ayant un enfant en cours de troisième année d'études secondaires. Au-delà de ces différences de champ, les résultats des deux enquêtes frappent d'abord par leur niveau de convergence. Les degrés de satisfaction des familles interrogées dans le cadre des deux enquêtes s'échelonnent selon la même hiérarchie : les aspects concernant la discipline et la sécurité des établissements entraînent un assentiment plus marqué que ceux concernant la prise en charge en pédagogie (tableau 11). Mais c'est néanmoins sur les deux premiers aspects que s'observent les seules évolutions notables : tout en restant largement majoritaires, les opinions positives sur la sécurité des établissements et leur discipline baissent respectivement de dix et de sept points. Cette évolution traduit sans doute, au-delà de la différence de champ et notamment de la présence parmi les familles interrogées par l'INSEE de parents de l'enseignement primaire sans doute moins concernés par

NOTE

9. Plus précisément, l'enquête Efforts éducatifs des familles portait sur un échantillon de 5 300 ménages ayant au moins un enfant de 2 à 25 ans en cours d'études, enseignement supérieur inclus. Mais les questions sur l'image de l'établissement n'ont été posées qu'aux familles ayant un enfant scolarisé dans l'enseignement primaire ou secondaire. Les principaux résultats de l'enquête sont présentés par C. GSSOT, F. HÉRAN et N. MANON, (op. cit.), pp. 182 à 189, et dans un numéro spécial d'Économie et Statistique (n° 293, Paris, 1996).

**TABLEAU 10 – Taux de réponse à l'enquête Famille du Panel 1995
selon les caractéristiques familiales et scolaires de l'élève**

		En %		
		Taux de réponse global	Taux de réponse à la phase postale	Sur 100 réponses, % de rép. téléphon.
Profession et catégorie socioprofessionnelle du chef de famille	Agriculteur	93,2	80,8	13,3
	Artisan ou commerçant	85,2	70,2	17,6
	Chef d'entreprise	87,6	73,6	16,0
	Cadre	88,8	80,1	9,8
	Professeur ou instituteur	93,7	83,5	10,9
	Profession intermédiaire	90,5	80,2	11,3
	Employé de bureau	87,5	76,5	12,5
	Employé commerce ou services	78,5	64,6	17,7
	Ouvrier qualifié	87,4	71,5	18,2
	Ouvrier non qualifié	83,0	64,6	22,1
Inactif	74,0	59,6	19,5	
Structure de la famille	Père et mère	88,8	75,4	15,0
	Famille monoparentale	78,8	67,3	14,6
	Famille recomposée	76,5	63,7	16,8
	Autre situation	60,6	45,4	25,0
Activité de la mère	Mère active	88,0	76,1	13,5
	Mère inactive	84,0	68,9	17,9
Taille de la famille	Un enfant	84,9	74,8	11,9
	Deux enfants	88,9	77,2	13,1
	Trois enfants	88,0	75,0	14,7
	Quatre enfants	82,4	65,7	20,3
	Cinq enfants et plus	77,0	58,0	24,6
Rang dans la fratrie	Rang 1	86,8	76,1	12,3
	Rang 2	87,9	74,0	15,7
	Rang 3	85,4	70,5	17,4
	Rang 4 ou plus	80,3	60,0	25,3
Sexe	Garçon	85,7	72,2	15,7
	Fille	87,3	74,7	14,5
Nationalité de l'élève	Français	87,0	74,6	14,2
	Étrangers	78,7	56,2	28,6
Âge d'entrée au collège	10 ans ou moins	89,6	79,1	11,7
	11 ans	88,8	76,9	13,4
	12 ans	78,3	61,3	21,7
	13 ans ou plus	77,4	58,5	24,4
Classe fréquentée en 1997-1998	4 ^e générale	89,2	78,1	12,4
	4 ^e technologique	81,6	65,7	19,5
	4 ^e d'aide ou de soutien	80,6	61,5	23,7
	5 ^e	81,8	63,4	22,5
	SES-SEGPA	74,7	55,1	26,3
	Autre classe	65,3	52,4	19,8
Secteur du collège en 1997-1998	Public	86,4	73,1	15,4
	Privé	86,9	75,0	13,7
Ensemble		86,5	73,4	15,1

LECTURE – 93,2 % des familles d'agriculteurs ont répondu à l'enquête Famille du Panel 1995. 80,8 % d'entre elles ont répondu à l'enquête postale. Les réponses téléphoniques représentent 13,3 % de l'ensemble des réponses des parents appartenant à ce milieu social.

SOURCE – Panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête auprès des familles (1998).

TABLEAU 11 – Évolution des jugements des parents sur l'établissement fréquenté par leur enfant entre 1992 et 1998

Jugements des parents sur l'établissement fréquenté par leur enfant	Enquête Famille du panel 1995 (1998)	Enquête Efforts éducatifs des familles (1992)
Il est bien tenu	85,1	92,4
Les enfants y sont en sécurité	76,7	87,3
Il offre un bon niveau	73,6	77,2
Il accepte de prendre en charge les élèves en difficulté	67,7	68,1
Il encadre bien les élèves pour assurer leur réussite	57,8	57,6

LECTURE – 85,1 % des parents qui ont répondu à l'enquête Famille du Panel 1995 estiment que l'établissement scolaire fréquenté par leur enfant est bien tenu. Six ans auparavant, 92,4 % des parents interrogés à l'occasion de l'enquête sur les Efforts éducatifs des familles exprimaient la même opinion. Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, Enquête auprès des familles (1998) et Enquête sur les efforts Éducatifs des familles (INSEE, 1992).

SOURCE – Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, Enquête auprès des familles (1998) et Enquête sur les Efforts éducatifs des familles (INSEE, 1992).

TABLEAU 12 – Évolution des relations des parents avec les enseignants au début du collège entre 1991 et 1998

Modalités de rencontre avec les enseignants	Enquête Famille du panel 1995 (1998)	Enquête Famille du panel 1989 (1991)
Initiative des parents	34,5	31,9
Réunions parents-enseignants de début d'année	53,3	56,2
S/total rencontres volontaires	87,8	88,1
Convocation d'un enseignant	2,6	3,4
Pas de rencontre	9,1	6,9
Non-réponse	0,5	1,6

LECTURE – 34,5 % des parents qui ont répondu à l'enquête Famille du Panel 1995 déclarent avoir pris l'initiative d'une rencontre avec un enseignant ; 31,9 % des parents interrogés dans l'enquête Famille du panel 1989 avaient déclaré avoir eu un même comportement.

SOURCE – Panel d'élèves du second degré recruté en 1995, Enquête auprès des familles (1998) et Panel d'élèves du second degré recruté en 1989, Enquête auprès des familles (1991).

l'insécurité ou l'indiscipline que ceux du collège, la montée d'une certaine inquiétude face aux phénomènes de violence et d'incivilité qui se sont développés ces dernières années dans les établissements scolaires. En revanche, sur les aspects plus pédagogiques, les opinions des parents présentent une grande stabilité. En particulier, les jugements sur l'encadrement des élèves pour assurer leur réussite ou la prise en charge des jeunes en difficulté s'expriment de manière identique d'une enquête à l'autre.

C'est un même constat de stabilité qui prévaut quand on observe les relations des familles avec l'établissement. Sur cet aspect, les résultats de l'enquête Famille du panel 1995 peuvent être confrontés à ceux d'une enquête comparable réalisée auprès des familles d'un autre panel d'élèves du second degré, recruté en 1989. Là aussi, on observe un certain décalage de champs. Cette enquête ne concernait que les parents d'élèves entrés en sixième, alors que celle du panel 1995 a été étendue aux parents d'élèves de sixième SEGPA. Par ailleurs, l'enquête Famille du panel 1989 s'est déroulée d'avril à juillet 1991 alors que les élèves de l'échantillon étaient en cours de seconde année d'études, soit une année avant la période scolaire d'interrogation des familles du panel 1995. Entre 1991 et 1998, les relations des parents avec les enseignants apparaissent très stables. Un tiers d'entre eux demande à rencontrer un professeur alors qu'ils sont un peu plus d'un sur deux à cantonner leurs rapports avec les enseignants aux réunions de début d'année scolaire (tableau 12). Au total, la proportion de familles qui rencontre volontairement un enseignant n'évolue pas : elle atteint 88 % dans les deux enquêtes.

Annexe

TABLEAU 2 – Impact du profil scolaire de l'élève et des caractéristiques de la famille sur la perception de la qualité de l'enseignement et de l'établissement par les parents

Modalité de référence	Modalité active	Les parents sont satisfaits de la qualité de l'enseignement reçu depuis l'entrée au collège		Les parents estiment que l'établissement encadre de près les élèves pour assurer leur réussite		Les parents estiment que leur enfant n'est pas en sécurité dans l'établissement	
		Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal
Constante		2,54		0,23		- 1,46	
Probabilité de la situation de référence			92,7%		55,8%		18,8%
Sexe <i>Garçon</i>	Fillle	0,12	0,8				
Rang dans la fratrie <i>Rang 1</i>	Rang 2			- 0,13	- 3,1		
	Rang 3			- 0,20	- 5,0		
	Rang 4 et plus						
Niveaux à l'entrée au collège <i>Troisième quartile</i>	Quartile inférieur	- 0,20	- 1,5	0,23	5,5		
	Second quartile			0,10	2,4		
	Quartile supérieur	0,23	1,4				
Âge d'entrée En 6 ^e ou 6 ^e SEGPA <i>11 ans</i>	10 ans						
	12 ans					- 0,13	- 1,9
	13 ans ou plus					- 0,37	- 5,0
Classe fréquentée en 1997-1998 <i>4^e générale</i>	4 ^e technologique			0,37	8,7		
	4 ^e d'aide et de soutien					0,31	5,2
	5 ^e générale	- 0,37	- 2,9	- 0,14	- 3,4		
	SEGPA					- 0,34	- 4,7
	CPA CAP						
Type d'établissement <i>Collège</i>	Lycée professionnel						
Tranche d'unité urbaine de l'établissement <i>20 à 100 000 h.</i>	Zones rurales					- 0,73	- 8,8
	< 20 000 habitants	- 0,24	- 1,8			- 0,16	- 2,4
	> 100 000 habitants	- 0,17	- 1,2	- 0,10	- 2,4		
	Agglomération parisienne	- 0,38	- 3,0	- 0,33	- 8,3	0,39	6,6
Classement de l'établissement en ZEP <i>Non</i>	Oui	- 0,13	- 0,9			0,63	11,5
Secteur en 1997-1998 <i>Public carte scolaire</i>	Public hors carte scolaire	0,17	1,1	0,45	10,7	- 0,29	- 4,0
	Privé Nantes et Rennes	0,59	3,1	1,35	27,2	- 1,56	- 14,1
	Privé reste de la France	0,80	3,9	1,68	31,4	- 1,66	- 14,6
Appréciation du degré de réussite par les parents <i>Assez bon élève</i>	Grosses difficultés	- 2,10	- 31,8	- 1,13	- 26,8	0,46	8,0
	Un peu de difficultés	- 1,12	- 12,2	- 0,52	- 13,0		
	Excellent élève			0,28	6,8		
	Non réponse	- 1,60	- 20,8	- 0,66	- 16,3		
Profession & catégorie socioprofessionnelle du chef de famille <i>Ouvrier qualifié</i>	Agriculteur					- 0,33	- 4,5
	Artisan Commerçant	- 0,20	- 1,5	- 0,23	- 5,8		
	Chef d'entreprise	- 0,50	- 4,3				
	Professeur					- 0,42	- 5,6
	Cadre	- 0,25	- 1,9	- 0,19	- 4,7	- 0,28	- 3,9
	Instituteur					- 0,51	- 6,6
	Profession intermédiaire	- 0,26	- 1,9	- 0,13	- 3,2		
	Employé de bureau	- 0,31	- 2,4				
	Employé de commerce						
	Employé de service			0,25	6,0		
	Ouvrier non qualifié						
	Inactif						

TABLEAU 2 – Impact du profil scolaire de l'élève et des caractéristiques de la famille sur la perception de la qualité de l'enseignement et de l'établissement par les parents

		Les parents sont satisfaits de la qualité de l'enseignement reçu depuis l'entrée au collège		Les parents estiment que l'établissement encadre de près les élèves pour assurer leur réussite		Les parents estiment que leur enfant n'est pas en sécurité dans l'établissement	
Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal
Constante		2,54		0,23		- 1,46	
Probabilité de la situation de référence			92,7%		55,8%		18,8%
Diplôme le plus élevé détenu par les parents <i>CAP</i>	Sans diplôme	- 0,23	- 1,7				
	Certificat d'études prim.						
	BEPC, BREVET						
	BEP						
	Baccalauréat					- 0,20	- 2,8
	Enseignement supérieur			- 0,20	- 4,9	- 0,26	- 3,6
	Inconnu			- 0,21	- 5,3		
Activité de la mère <i>Mère inactive</i>	Mère active						
Taille de la famille <i>Un enfant</i>	Deux enfants	0,25	1,5	0,22	5,4		
	Trois enfants	0,30	1,8	0,39	9,3		
	Quatre enfants			0,34	8,1		
	Cinq enfants	0,32	1,9	0,33	7,9	0,27	4,4
	Six enfants et plus			0,39	9,3		
Structure de la famille <i>Père et mère</i>	Monoparentale					0,13	2,1
	Recomposée						
	Autre situation					- 0,52	- 6,7
Nationalité du chef de famille <i>Français</i>	Algérien						
	Marocain	- 0,34	- 2,7				
	Tunisien	- 0,46	- 3,9			- 1,33	- 13,0
	Autre africain						
	Portugais						
	Turc						
	Autre européen						
Autre nationalité					0,44	7,7	

LECTURE – À milieu social et profil scolaire de l'enfant comparables, les parents sont légèrement plus satisfaits de la qualité de l'enseignement reçu depuis l'entrée au collège lorsque l'élève est une fille que lorsqu'il est un garçon car le coefficient estimé est positif (+ 0,12) et significativement différent de 0 (p.<05). A la situation de référence (présentée dans la colonne de gauche du tableau), la différence est estimée à + 0,8 point ; leur probabilité d'être satisfaits s'élève donc à 93,5 % (92,7 % + 0,8). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils ne sont pas reproduits. On sera par ailleurs attentif au fait que la comparaison des résultats des trois régressions présentées doit se faire sur les coefficients et non sur l'effet marginal ; celui-ci n'a en effet qu'une valeur illustrative qui est très dépendante de la probabilité de la situation de référence d'avoir le comportement à expliquer.

SOURCE – Panel d'élèves du second degré recruté en 1995 (enquête Famille 1998).

Le processus d'orientation en fin de troisième

Observation des comportements des acteurs et analyse des causalités

Sébastien ROUX

*effectuait un stage dans le cadre de l'ENSAE.
Il est actuellement administrateur de l'INSEE*

Alice DAVAILLON

*Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire
Direction de la programmation et du développement*

Le choix d'orientation en fin de troisième est un moment capital dans le parcours scolaire de l'élève. La présente étude se propose d'analyser les différentes phases du processus d'orientation et de confronter les observations des comportements faites au moyen de la statistique descriptive avec celles obtenues par une analyse « toutes choses égales ».

D'une manière générale, les deux types d'analyse corroborent les principales observations :

- la valeur scolaire de l'élève guide avant tout le choix des familles, les avis du conseil de classe et l'orientation définitive l'année suivante ;**
 - un retard pris dans l'enseignement primaire continue d'avoir des effets négatifs aussi bien par le truchement des vœux plus modestes des familles que sur les avis des professeurs, qui prescriront plus souvent une filière professionnelle et ce, quelles que soient les performances de l'enfant.**
- L'analyse « toutes choses égales » confirme bien le rôle régulateur de la procédure d'orientation. Un ajustement se fait entre les premiers souhaits des familles et les avis des professeurs pour aller vers une décision d'orientation plus conforme aux possibilités de l'élève.**

Statistiquement, on n'observe pas d'effet direct de l'origine sociale de l'enfant, du niveau d'éducation des parents ou de leur nationalité sur les décisions des conseils de classe. Aussi ces derniers ne creusent-ils pas les différences de comportements dus à ces facteurs sociodémographiques. Au contraire, ils tendent à corriger par exemple les choix trop timides des élèves ruraux dont les résultats scolaires permettraient une entrée en seconde générale.

L'évolution générale de la politique scolaire depuis une vingtaine d'années a conduit à supprimer les filières les plus différenciées et à offrir à tous les élèves une même scolarité au collège.

La suppression progressive du palier d'orientation en fin de cinquième, socialement très discriminant, a joué, à cet égard, un rôle important [1]. Les décisions d'orientation ont été reportées en fin de troisième. Ce palier est devenu l'un des moments cruciaux où les carrières scolaires se différencient de façon très importante et, dans la majorité des cas, irréversible. L'étude du processus d'orientation en fin de troisième est donc cruciale si l'on veut comprendre les trajectoires empruntées par les élèves.

Les vœux d'orientation des familles sont la première étape de la procédure, le conseil de classe rend ensuite un avis et propose une orientation. En cas de désaccord, la famille peut demander un entretien avec le chef d'établissement ; la décision de ce dernier peut être contestée par la famille qui, dans ce cas, fait appel. Une décision finale d'orientation est alors prise.

Le champ de la présente étude se limitera aux seuls élèves n'ayant pas redoublé au collège et elle portera seulement sur les trois étapes principales du processus : le premier choix d'orientation formulé par la famille, la proposition du conseil de classe et

l'orientation effective l'année suivante. À chaque niveau on mesurera l'influence des variables scolaires, sociodémographiques et contextuelles.

Il est important de préciser que les données étudiées sont celles disponibles dans les enquêtes du panel d'élèves du second degré recrutés en sixième en 1989 (*cf. infra*, « Sources »). Ce dispositif d'enquêtes ne permet pas d'analyser les différentes phases du processus d'orientation de manière fine. Certaines variables contextuelles d'établissement telles que l'offre de formation, la concurrence du « marché » scolaire ou la politique des établissements en fonction de leur projet, qui peuvent entrer en jeu dans la décision d'orientation, font ici défaut. De même, la valeur scolaire de l'élève n'est pas appréhendée par ce type d'enquête et a donné lieu ici à une reconstruction par modélisation statistique.

Cet article est particulièrement centré sur la recherche des facteurs de disparité au cours du processus d'orientation. Il ne suffit pas en effet de constater que les enfants issus de milieux favorisés sont plus nombreux que leurs camarades défavorisés à se diriger vers la seconde générale ou technologique. Encore doit-on être en mesure de déterminer si cette inégalité est due aux différences de niveau scolaire qui peuvent exister entre les élèves issus des différents milieux sociaux, ou bien si, à perception égale de ce niveau, elles s'expliquent par des comportements

différenciés des parents et de l'institution scolaire au cours de la procédure d'orientation.

Une première approche se basera donc sur les données brutes résultant de l'observation de statistiques descriptives. Ces données seront ensuite confrontées avec les résultats de modèles statistiques visant à isoler l'effet propre des différentes variables examinées.

Une telle étude est d'actualité, au moment où la première vague d'élèves du panel de collégiens initialisé en 1995 a atteint la classe de troisième et choisi une orientation à la fin de l'année scolaire 1998-1999. Qu'en sera-t-il des comportements des différents acteurs du système éducatif passés les sept ans qui séparent les deux cohortes d'élèves ? Une étude comparative devrait permettre d'enregistrer les modifications et les constantes au sein des demandes des uns et des décisions des autres.

LA VALEUR SCOLAIRE ET LE PROCESSUS D'ORIENTATION

Les observations d'acquis cognitifs les plus récentes sont celles collectées lors de l'évaluation nationale à l'entrée en sixième. Le dispositif d'enquêtes du panel n'inclut pas de mesure des acquis en fin de troisième. La seule donnée disponible sur le niveau scolaire en fin de

troisième pour les élèves panélistes est donc le résultat au brevet des collèges. Le taux de réussite au brevet est fort peu discriminant puisqu'il est de l'ordre de 80 %. Pour cette raison, cette variable n'a pu être utilisée telle quelle pour expliquer la décision d'orientation. La valeur scolaire a donc été reconstruite indirectement à partir d'une modélisation statistique. Cette technique statistique permet d'expliquer une variable qualitative par d'autres variables qualitatives ou quantitatives. Les variables qualitatives sont celles identifiées dans la littérature comme susceptibles d'avoir un effet sur la réussite scolaire. Ce sont par exemple l'âge en sixième, le niveau en mathématiques ou en français à l'entrée au collège, certains aspects du milieu familial de l'élève ou de son établissement. Pour estimer les effets propres, la régression logistique suppose l'existence d'une variable continue liée de manière déterministe au phénomène étudié de la manière suivante : si cette variable est positive, alors le brevet est réussi, si elle est négative, l'élève a échoué. Cette variable « latente » est en principe inobservable car elle prend en compte tous les effets possibles pouvant intervenir sur l'éventualité de la réussite d'un élève au brevet. La régression logistique va l'estimer afin de mesurer les effets propres de chaque caractéristique. Cette variable latente va donc être modélisée de la manière suivante : elle sera constituée d'une partie

déterministe, dépendant linéairement des caractéristiques incluses dans le modèle, et d'une partie probabiliste regroupant les effets non pris en compte et dont l'espérance sera nulle. On trouvera l'expression mathématique de cette modélisation dans l'encadré méthodologique. L'estimation effectuée par cette méthode sera donc, en quelque sorte, l'espérance conditionnelle aux caractéristiques prises en compte par la variable « latente ». Cette estimation a été utilisée ici pour créer la variable indiquant le niveau scolaire. La valeur scolaire reconstruite indirectement à partir de cette démarche de modélisation statistique peut donc être interprétée comme la capacité d'un élève à réussir au brevet conditionnellement aux caractéristiques scolaires possédées à son arrivée en sixième et aux caractéristiques familiales issues de l'enquête auprès des familles. On peut faire l'hypothèse que ce classement reconstruit *a posteriori* est proche de celui qui aurait été obtenu si une mesure des acquis des élèves en fin de troisième avait été introduite dans le dispositif du panel 1989.

Si l'on considère la valeur scolaire des élèves de troisième générale « à l'heure », on s'aperçoit que ce sont bien les familles des meilleurs élèves qui choisissent une orientation en seconde générale (95 %), alors que celles des moins bons choisissent, pour moitié, une seconde professionnelle (tableau 1).

TABLEAU 1 – Choix d'orientation des familles en fonction de la valeur scolaire de l'élève¹

	Vœux des familles			
	Seconde générale ou technologique	Seconde professionnelle	Redoublement	Autres
Élèves dont la valeur scolaire est :				
Au-dessus du 3 ^e quartile (forts)	95,6	1,6	0,9	1,9
Comprise entre la médiane et le 3 ^e quartile (moyens forts)	86,3	7,6	4,2	1,9
Comprise entre le 1 ^{er} quartile et la médiane (moyens faibles)	68,2	22,8	6,2	2,7
En dessous du 1 ^{er} quartile (faibles)	39,2	49,6	4,4	6,8
Ensemble	79,1	14,6	3,5	2,8

1 – Élèves parvenus en troisième générale sans avoir redoublé au collège.

LECTURE – 95,6% des familles des collégiens situés dans le quart supérieur en termes de valeur scolaire demandent une orientation en seconde générale et technologique.

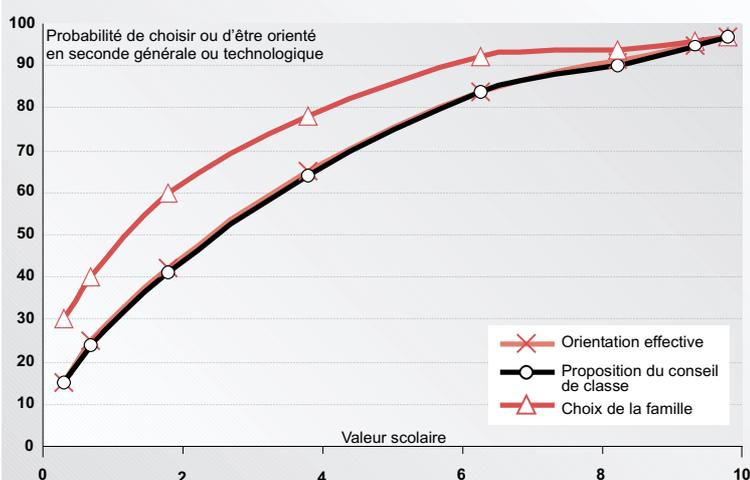
QUELQUES GÉNÉRALITÉS SUR LE PROCESSUS D'ORIENTATION

L'orientation en seconde générale ou technologique est la plus demandée par les familles (81 %). Mais les propositions du conseil de classe renvoient à la baisse les vœux des parents. Ainsi, il ne propose que 71 % des élèves vers cette filière. 72 % des élèves se dirigeront finalement vers la seconde, 8 % y ayant renoncé. En revanche, le conseil de classe infléchira le choix des familles en faveur de la seconde professionnelle (+ 3 %) et surtout du redoublement (+ 7 %). La décision définitive d'orientation est à peu près conforme aux propositions du conseil de classe, mais il n'en va pas de même de l'orientation effective à la rentrée suivante. Seulement 14 % des élèves rejoindront la seconde professionnelle, ce qui ne correspond pas aux incitations du conseil de classe mais est à peu près conforme aux vœux des parents. La plupart des élèves concernés cherchent à éviter cette voie et optent finalement pour un redoublement de la troisième (tableau 2).

Les graphiques 1 et 2 illustrent les points évoqués plus haut et donnent, en plus, une idée de l'aspect dynamique du processus en évoquant toutes ses phases.

Le premier graphique montre qu'il y a peu de différences entre la proposition d'orientation et l'orientation effective, ceci malgré les

GRAPHIQUE 1 – Orientation en seconde générale ou technologique, (proportion d'élèves « à l'heure » en troisième générale s'orientant en seconde générale ou technologique)



Remarque – Les graphiques 1 et 2 présentent huit catégories d'élèves selon leur niveau scolaire. La première correspond au 5 % les plus faibles, la deuxième au 10 % les plus faibles ne figurant pas dans la première catégorie, la troisième au 25 % les plus faibles en enlevant ceux déjà comptabilisés, la quatrième au 50 % les plus faibles en excluant ceux comptés antérieurement, etc. Pour chacune de ces catégories est calculée la valeur scolaire moyenne.

structures décrites ci-dessus permettant, lorsqu'il y a désaccord des parties, de demander l'orientation de l'élève dans une autre filière que celle proposée par le conseil de classe. Par ailleurs, il semble que la proposition du conseil de classe soit plus sensible au choix de la famille qu'à la valeur scolaire de l'enfant. Il faut rappeler que cette valeur correspond à un classement des élèves. Or, on sait que la seconde générale est la filière correspondant aux demandes les plus ambitieuses des parents. Ainsi, si les enseignants ne tenaient compte que du niveau scolaire de l'élève, on aurait une pente beaucoup plus forte que celle observée ici. On constate aussi que la courbe correspondant au choix de la famille

présente une certaine concavité par rapport à celle de la proposition. Ainsi, les élèves moyens connaîtront le plus important décalage entre leur choix et la proposition de l'institution. Pour les élèves les plus forts, le choix de la famille est entériné par les enseignants, et pour les élèves les plus faibles, les parents se censurent plus au niveau de leur demande, conscients, plus que les autres, du trop faible niveau de leur enfant.

Il est également intéressant d'étudier comment se déroule le processus d'orientation vers le redoublement. L'évolution de ce type d'orientation est importante. Alors que seulement 4 % des familles choisissent dès le début cette orientation, les propositions d'orientation vers le

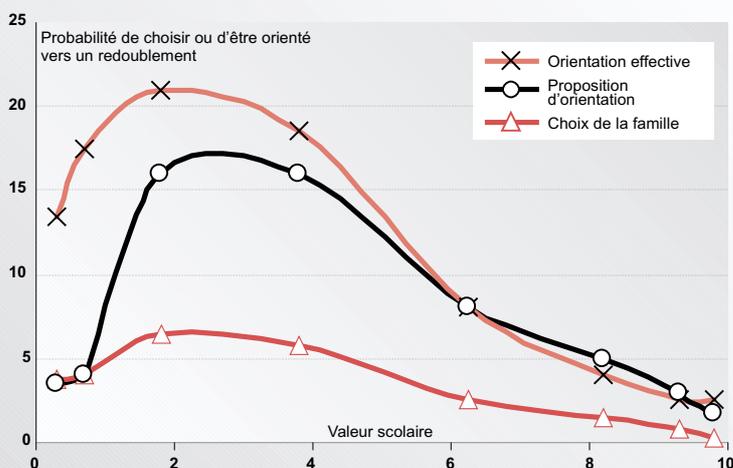
TABLEAU 2 – Déroulement du processus d'orientation en fin de troisième¹

	Seconde générale ou technologique	Seconde professionnelle	Redoublement	Autres
Choix de la famille	80,6	14,9	3,5	1,0
Proposition du conseil de classe	70,5	17,8	10,8	0,8
Décision d'orientation	71,6	16,4	10,8	1,2
Orientation effective	72,0	13,9	12,4	1,8

1 – Élèves parvenus en troisième générale sans avoir redoublé au collège.

LECTURE – 80,6% des familles de collégiens parvenus en troisième générale sans redoublement demandent une orientation en seconde générale ou technologique.

GRAPHIQUE 2 – Orientation vers le redoublement,
(proportion d'élèves « à l'heure » en troisième générale s'orientant vers le redoublement)



Remarque – Les graphiques 1 et 2 présentent huit catégories d'élèves selon leur niveau scolaire. La première correspond au 5 % les plus faibles, la deuxième au 10 % les plus faibles ne figurant pas dans la première catégorie, la troisième au 25 % les plus faibles en enlevant ceux déjà comptabilisés, la quatrième au 50 % les plus faibles en excluant ceux comptés antérieurement, etc. Pour chacune de ces catégories est calculée la valeur scolaire moyenne.

redoublement atteindront 11 % et finalement plus de 12 % des élèves redoubleront.

Le second graphique montre que l'orientation vers cette voie n'est pas liée d'une manière simple à la valeur scolaire. Le redoublement se situe dans une position intermédiaire : ce sont les familles des élèves moyens plutôt faibles qui s'orientent le plus vers le redoublement. Ainsi, alors que 19 % de ces élèves redoublent finalement, ce n'est le cas que de 9 % des élèves moyens plutôt forts. Ce comportement semble traduire une stratégie du redoublement. Cette solution d'attente permet à un élève trop faible pour passer en seconde générale et technologique d'éviter une orientation en seconde professionnelle. Ce choix comme premier vœu des familles est plutôt rare. Il ne vient qu'*a posteriori* pour éviter une orientation en seconde professionnelle, où la grande majorité des candidats au redoublement serait acceptée sans problème. Les élèves les plus faibles s'orientent, eux, plus souvent vers une seconde professionnelle.

C'est une particularité de l'orientation vers le redoublement que

d'être choisie en dernier ressort. En effet, les familles envisagent rarement cette voie au début du processus. Mais cette orientation ne cesse de gagner du terrain, et la fréquence des redoublements constatés l'année suivante lors de l'orientation effective est supérieure à celle correspondant aux propositions d'orientation. Encore une fois, cet effet illustre l'aspect de sursis du redoublement vis-à-vis notamment de l'orientation en seconde professionnelle.

LES FAMILLES ET LE CONSEIL DE CLASSE PRENNENT D'ABORD EN COMPTE LA VALEUR SCOLAIRE DE L'ÉLÈVE

L'analyse précédente a montré que l'orientation des élèves n'est pas seulement déterminée par la valeur scolaire.

Comment séparer les effets du niveau scolaire de l'élève et ceux, par exemple, de la catégorie sociale de sa famille ? Pour différencier les effets propres nous avons recours à la

méthode de la régression logistique (cf. *infra*, « Méthodes »).

Le tableau A¹ fait état des effets bruts de treize variables scolaires et sociodémographiques sur les diverses orientations choisies par les parents. Le tableau B présente un modèle de régression logistique sur le choix de l'orientation en seconde générale et technologique. Les tableaux C et D proposent des synthèses des résultats des régressions logistiques sur les diverses propositions d'orientation du conseil de classe et sur les orientations définitives.

De toutes les variables introduites dans le modèle, ce sont les variables scolaires qui ont le plus d'influence sur le choix des familles. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les parents d'un élève dont la valeur scolaire est faible seront moins nombreux à demander une orientation en seconde générale ou technologique. 29 points séparent les demandes émanant de ces familles de celles dont l'enfant a un bon niveau scolaire (tableau B).

La valeur scolaire joue aussi un rôle déterminant dans la proposition du conseil de classe (tableau C). Cependant, elle intervient beaucoup moins que le choix de la famille. Ce qui s'explique par la prise en compte du niveau scolaire de l'élève par les familles elles-mêmes avant d'émettre leurs vœux. On peut supposer que, dans un premier temps, le conseil de classe examine le choix de la famille et dans un deuxième temps, entérine ce choix si la situation scolaire de l'élève le permet.

La valeur scolaire joue encore un rôle très important au niveau de l'orientation effective, mais moindre que celui de la proposition du conseil de classe ou du choix de la famille (tableau D). Ce phénomène peut aussi s'expliquer par la possibilité pour les parents de présenter un

NOTE

1. Les tableaux A,B,C,D font l'objet d'une annexe en fin d'article.

recours en cas de désaccord. Le chef d'établissement ou la commission d'appel va alors fonder sa décision sur la valeur scolaire de l'enfant. Le clivage reste donc le même qu'aux précédentes étapes, à savoir que les élèves les plus faibles sont les moins acceptés en seconde générale. Par ailleurs, le tableau 1 (*cf. supra*) montrait en termes d'effets bruts qu'il y a peu d'évolution entre la proposition d'orientation et l'orientation effective pour la seconde générale et technologique. En revanche, il y a des changements importants dans l'orientation définitive en seconde professionnelle ou en redoublement. Les élèves les plus faibles s'orientent effectivement plus vers la seconde professionnelle que les élèves « moyens faibles ». En revanche, la différence entre ces deux catégories est moins nette pour le redoublement.

UN RETARD À L'ENTRÉE EN SIXIÈME CONSTITUE UN HANDICAP À TOUTES LES ÉTAPES DU PROCESSUS

Les vœux des familles sont très différenciés selon l'âge des élèves à l'entrée en sixième. L'effet propre estimé par la régression logistique modélisant la demande de la famille d'orientation en seconde générale est très marqué. À niveau scolaire semblable, la famille d'un élève qui n'a connu aucun redoublement avant la classe de sixième demande plus souvent l'orientation en seconde générale que celle d'un élève entré avec un an de retard : l'écart est de 10 points (tableau B). Les différences en termes de niveau scolaire n'expliquent pas à elles seules les différences d'ambition en termes d'effets bruts. Peut-être peut-on faire l'hypothèse qu'un élève plus âgé a probablement plus envie de sortir rapidement du système éducatif. Pour

cette raison, il préférera s'orienter plus souvent vers une seconde professionnelle qui est une filière d'études courtes. Il est également possible d'invoquer un certain effet de marquage qui joue en défaveur de ces élèves. La famille sous-estimant l'enfant, elle en viendrait à limiter son ambition pour lui.

L'âge a un effet propre sur la décision du conseil de classe, mais moins important que le choix de la famille et la valeur scolaire. Il semble que le conseil de classe censure de manière plus importante les demandes des familles des élèves les plus âgés, toutes choses égales par ailleurs, estimant par exemple qu'un élève plus jeune dispose d'un « droit à l'erreur » que le plus âgé n'a plus. Rappelons que la population étudiée ici est constituée des élèves n'ayant pas redoublé au collège. Ainsi, un élève ayant redoublé en primaire continue à subir les effets négatifs de son redoublement non seulement à travers les demandes moins ambitieuses des familles mais aussi par la voie des conseils de classe.

Pour la proposition d'orientation en seconde professionnelle, l'âge devient cette fois plus discriminant en termes d'effet propre que la valeur scolaire (tableau C). La situation s'inverse lorsque le conseil de classe propose le redoublement de la classe de troisième. Ce renversement montre bien comment les effets de l'âge et de la valeur scolaire semblent jouer symétriquement leur rôle dans le processus d'orientation. Schématiquement, plus le niveau scolaire de l'élève est faible, plus on le dirige vers une seconde professionnelle ou un redoublement. Puis, à valeur scolaire égale, l'âge va plaider soit en faveur d'une orientation en seconde professionnelle pour les élèves les plus âgés, soit pour un redoublement pour les plus jeunes.

L'âge d'entrée en sixième a aussi un pouvoir discriminant important sur l'orientation effective en seconde générale. On s'aperçoit ainsi que le fait d'avoir un an d'avance, gagné

dans le primaire, a un effet propre significativement positif sur l'orientation effective en seconde générale. Il semble donc que les classes de seconde des lycées acceptent plus facilement les élèves les plus jeunes, à niveau scolaire égal. En effet, à valeur scolaire contrôlée, à choix et proposition donnés, les élèves ayant un an ou plus de retard s'orientent effectivement moins souvent que les autres en seconde générale.

L'orientation effective en seconde professionnelle ou en redoublement confirme les observations faites à propos de la proposition du conseil de classe. L'âge d'entrée en sixième est plus discriminant que la valeur scolaire. Il est d'autant plus intéressant d'observer cet effet qu'il s'ajoute à tous ceux constatés à propos de l'âge à toutes les étapes du processus.

DES AMBITIONS PLUS FORTES CHEZ LES CADRES ET LES ÉTRANGERS

Parmi les variables sociodémographiques, la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage a les effets bruts les plus importants sur le choix des familles. Alors que 97 % des enseignants et 95 % des cadres supérieurs demandent pour leur enfant une orientation en seconde générale et technologique, ce n'est le cas que de 67 % des ouvriers non qualifiés et de 59 % des inactifs. Le niveau de diplôme des parents crée également des disparités très importantes. Alors que seulement 64 % des familles dont le père est sans diplôme demandent pour leur enfant une orientation en seconde générale et technologique, 97 % des familles où le père a un niveau d'études supérieures souhaitent l'entrée dans cette classe pour leur enfant (tableau A).

Si l'on raisonne en termes d'effets propres, la catégorie socioprofessionnelle

reste très discriminante pour les vœux des familles, ce qui corrobore les observations faites grâce aux données brutes. On constate une exception : les enfants d'agriculteurs. Ces derniers manifestent, toutes choses égales, des ambitions scolaires plus limitées. Cet effet provient sans doute pour partie de la prévalence de l'habitat rural au sein de cette tranche de la population (*cf. infra*).

L'étude descriptive des vœux des parents selon la nationalité fait apparaître des clivages de moindre ampleur que ceux induits par la catégorie sociale, mais qui restent pénalisants pour les enfants étrangers. Alors que 80 % des familles françaises désirent orienter leur enfant vers une seconde générale, 75 % des familles de nationalités maghrébines font le même choix et seulement 63 % des parents issus des pays d'Europe du sud (tableau A).

L'analyse « toutes choses égales par d'ailleurs » de la nationalité devient en revanche une des variables sociodémographiques ayant des effets propres positifs sur la demande d'orientation en seconde générale et technologique. Une famille dont l'enfant est de nationalité étrangère formulera, toutes choses égales par ailleurs, des demandes plus ambitieuses que celle d'un élève français ayant les mêmes caractéristiques sociales et familiales. Les attentes scolaires fortes des étrangers pour leurs enfants avaient déjà été observées au cours d'une étude sur les élèves étrangers du panel [2] (tableau B).

Au contraire des variables scolaires étudiées précédemment, aucune des variables sociodémographiques n'a d'influence propre discriminante sur la proposition par le conseil de classe d'orientation en seconde générale. Les enseignants, au moment où ils prennent leur décision, ne semblent pas prendre en compte (d'une manière statistiquement significative) l'origine sociale, le niveau d'éducation des parents ou encore la nationalité de l'élève. S'il est rassurant de constater que le

conseil ne creuse pas les inégalités sociales, en revanche il faut noter qu'il ne réduit pas les écarts entre la valeur scolaire et certaines demandes trop ou trop peu ambitieuses. Il semble qu'à un certain niveau cet ajustement à la valeur scolaire soit absent, puisque l'on n'observe pas de coefficients significativement négatifs attachés aux catégories sociales les plus ambitieuses. Celles-ci ayant des demandes d'orientation vers une seconde générale plus nombreuses que les autres, on devrait observer un niveau de refus supérieur aux autres catégories sociales, toutes choses égales par ailleurs. L'absence d'un tel phénomène conduit à penser que le conseil de classe, après avoir examiné le choix des familles et la valeur scolaire, a tendance à repêcher les enfants des familles les plus déterminées ou les mieux armées socialement pour résister aux avis de l'institution [3].

L'orientation définitive vers une seconde générale et technologique est surtout marquée par le pouvoir discriminant de la nationalité. Il semble que ce soit surtout la population maghrébine, dont nous avons vu qu'elle est, toutes choses égales par ailleurs, plus ambitieuse pour ses enfants, qui parvienne à orienter effectivement ceux-ci de manière relativement importante vers une seconde générale. Ce phénomène est intéressant car c'est la seule population étrangère où cet effet est significativement positif (tableau D).

Selon l'étape de l'orientation, les diplômes des parents ont des effets propres spécifiques. Au moment des vœux, un père peu diplômé induit un effet propre négatif sur le choix d'une orientation en seconde générale, alors que celui de la mère n'a pas d'effet vraiment significatif (tableau B). La situation est différente si l'on analyse le choix d'une seconde professionnelle. Les diplômes d'enseignement supérieur des deux parents limitent le choix vers cette orientation, tandis que le manque de diplômes le favorise.

Les régressions modélisant les propositions du conseil de classe montrent comment les effets propres du capital

culturel des parents continuent de peser sur l'avis du conseil en faveur d'un redoublement et au détriment d'une orientation en seconde professionnelle (tableau C).

Lors de l'orientation finale, alors que le diplôme de la mère n'a que peu d'influence, le diplôme du père a un certain pouvoir discriminant. La possession par le père d'un baccalauréat ou de diplômes de l'enseignement supérieur augmentera les chances de l'enfant d'accéder en seconde générale et d'éviter une orientation vers la seconde professionnelle (tableau D).

À NIVEAU SCOLAIRE ET SOCIAL COMPARABLE LES ÉLÈVES DU SECTEUR PRIVÉ CHOISSENT ET OBTIENNENT MOINS SOUVENT UNE ORIENTATION EN SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

À considérer les données brutes, on remarque que les demandes d'orientation en seconde générale et technologique des familles des élèves ayant effectué toute leur scolarité dans le secteur privé, sont plus nombreuses que celles des enfants scolarisés dans le secteur public. Cette demande plus élevée peut être expliquée non seulement par un effet de structure des catégories sociales qui composent la clientèle des établissements privés, mais aussi par des différences de niveau scolaire. En effet, les élèves issus du secteur privé réussissent mieux au brevet que ceux du secteur public.

Les vœux des familles des élèves qui sont passés d'un secteur à l'autre sont sensiblement plus modestes que ceux des élèves du secteur public : 79 % des élèves scolarisés dans le secteur public demandent à être orientés

en seconde générale et technique, contre 77 % des élèves passés du secteur public au secteur privé et 73 % pour ceux ayant fait le chemin inverse. Les changements d'établissements interviennent probablement pour pallier les difficultés scolaires rencontrées.

Si l'on contrôle les différentes caractéristiques, les effets propres du secteur de l'établissement sont surprenants, car en contradiction avec ceux constatés ci-dessus pour les taux bruts. Toutes choses égales par ailleurs, la famille d'un élève ayant fait toute sa scolarité dans le secteur privé a moins de chances de demander l'orientation en seconde générale que celle d'un élève ayant fait toute sa scolarité dans le secteur public. Cet effet est contrebalancé par le fait que, dans la population étudiée, les élèves des établissements privés ont, en moyenne, une valeur scolaire plus élevée. Au total, en termes d'effets bruts, on constate, dans un premier temps, une forte demande d'orientation en seconde. Mais à valeur scolaire égale, les parents de ces élèves optent cependant moins que les autres pour la seconde générale et technologique.

Au moment de la proposition du conseil de classe et de l'orientation effective, le fait d'avoir effectué sa scolarité dans un établissement privé continue d'avoir des effets propres négatifs sur l'orientation en seconde générale.

LES FAMILLES URBAINES FONT DES CHOIX PLUS AMBITIEUX QUE CELLES DES CAMPAGNES MAIS LES CONSEILS DE CLASSE ATTÉNUENT CES DIFFÉRENCES

Parmi les caractéristiques contextuelles, la taille de la commune d'implantation du collège de l'enfant a une influence notable sur les vœux

d'orientation en seconde générale. Dans les communes de moins de 5 000 habitants, 73 % des familles souhaitent ce type d'orientation contre 82 % dans la région parisienne. La demande d'orientation est d'autant plus ambitieuse que la taille de l'agglomération est importante (tableau A).

Les effets propres observés semblent corroborer les conclusions mises en évidence par les effets bruts. Il faut cependant nuancer ce résultat. Alors que les faits montrent une augmentation plus ou moins linéaire de la proportion de demandes d'orientation en seconde générale par rapport à la taille de l'unité urbaine, cette linéarité disparaît lors de l'étude des effets propres. Celle-ci révèle l'antagonisme entre les petites communes (de moins de 5 000 habitants), où les parents formuleront des choix plus modestes que le passé scolaire de l'élève ne le permettrait, et l'agglomération parisienne où la situation s'inverse (tableau B).

La tranche d'unité urbaine a aussi des effets propres importants sur les avis du conseil de classe. Devant le décalage constaté entre la faible ambition des parents de zone rurale et les performances scolaires de ces élèves, les professeurs se montreront plus cléments que ceux des villes de 20 000 et 100 000 habitants, où les parents adoptent des comportements différents. Ils proposeront moins souvent un redoublement ou une seconde professionnelle au profit d'une seconde générale, toutes choses égales par ailleurs (tableau C). Comme souligné précédemment, il n'est guère possible toutefois de faire la part entre un effet d'habitat et un effet lié à la concentration dans cet habitat de telle ou telle catégorie socioprofessionnelle.

L'orientation effective selon la tranche d'unité urbaine permet de mesurer combien les familles sont prêtes à se battre pour voir leur enfant échapper à une orientation non désirée. Dans les zones rurales où l'orientation en seconde professionnelle est volontiers

choisie par les parents, elle se concrétisera l'année suivante. À l'inverse, dans la région parisienne où elle est le moins acceptée, les parents, malgré les avis des conseils de classes, réussiront à l'éviter (tableau D).

LE SEXE DE L'ÉLÈVE ET LA STRUCTURE DE LA FAMILLE ONT SURTOUT UN EFFET PROPRE SUR L'ORIENTATION DÉFINITIVE

Alors que le conseil de classe ne semble pas tenir compte du sexe de l'élève dans les propositions qu'il formule, ce sont les familles qui introduisent un clivage aussi bien au moment du premier choix qu'à celui de l'orientation finale.

Elles demandent plus souvent pour les filles que pour les garçons une orientation en second cycle long. On retrouve ici les résultats mis en évidence par Marc DUTHOIT [4]. La surorientation, bien connue, des filles vers les secondes générales et technologiques est en grande partie due à leur niveau scolaire significativement supérieur à celui des garçons. Mais ici le modèle statistique estimé neutralise l'effet de la valeur scolaire. Il semble donc qu'au moment de formuler leurs vœux, les familles expriment une réelle réticence à envoyer leurs filles en seconde professionnelle. Lors de l'orientation définitive, les filles optent, là encore, pour une seconde générale dans des proportions plus importantes que celles des garçons. Mais cette fois il est difficile d'imputer cette volonté à une réticence familiale vis-à-vis de la seconde professionnelle, puisque le sexe n'a d'effet significatif ni sur l'orientation en redoublement ni sur celle en filière professionnelle. Il semble que l'effet positif constaté pour la seconde générale ne s'accompagne pas d'un effet négatif indiquant alors

nettement la résistance à une autre orientation spécifique. On peut donc supposer que l'on se trouve ici en présence d'effets propres aux filles, effets résultant d'habitudes culturelles qui répartissent sexuellement les compétences, les formations et les professions.

Les caractéristiques de la famille sont moins discriminantes que les autres variables mais induisent des différences de comportement aussi bien au niveau du choix que de la décision finale des familles. Parmi celles-ci, la structure de la famille introduit le clivage le plus important. Une mère qui vit seule avec son enfant demandera moins une orientation en seconde générale qu'une famille biparentale (76 %, contre 81 %, tableau A). On notera aussi cet effet négatif au moment de l'orientation effective. De même on retrouvera le rôle dominant du père dans cette phase ultime de l'orientation. L'adolescent qui vit seul avec son père a plus de chance que celui qui vit avec sa mère, toutes choses égales par ailleurs, de se retrouver en seconde générale et technologique.

La taille de la famille n'a un effet significatif sur les demandes d'orientation en seconde générale ou technologique qu'à partir de trois enfants. L'ambition scolaire des parents semble décroître avec le nombre d'enfants. Le rang dans la fratrie de l'élève semble également jouer un rôle, surtout au niveau du deuxième enfant pour qui l'effet propre est alors négatif. On peut expliquer ce phénomène par un report plus important des désirs de promotion par l'école sur l'aîné de la fratrie.

L'année suivante, l'entrée effective en seconde professionnelle ou

l'option pour un redoublement varient un peu en fonction de la taille de la famille. Plus la famille est grande, plus on accepte le passage en seconde professionnelle et plus on refuse le redoublement. En fait, cela reflète aussi l'adhésion des familles les plus nombreuses aux décisions du conseil de classe.

LA SECONDE PROFESSIONNELLE : UNE FILIÈRE ATTRACTIVE POUR LES ENFANTS D'AGRICULTEURS ET LES ÉLÈVES RURAUX

Pour les élèves étudiés ici, et qui n'ont pas redoublé au collège, la seconde professionnelle n'est pas une orientation généralement choisie par les parents.

Seuls les agriculteurs, et dans une moindre mesure les artisans, n'affichent pas un rejet des formations professionnelles pour leurs enfants et demandent plus souvent que les autres une orientation en seconde professionnelle. Il est possible que dans certaines régions de tradition industrielle, ce type de formation rencontre un accueil favorable parmi d'autres couches de la population, mais les données de cette étude ne permettent pas des observations aussi fines.

L'effet observé dans les communes rurales est cohérent avec celui constaté pour les agriculteurs. L'orientation en second cycle court y est plus demandée qu'en agglomération parisienne. Il peut s'agir cependant de deux phénomènes

différents. Le premier résulte des stratégies d'orientation scolaire particulières aux agriculteurs qui possèdent leurs propres moyens de production. Le deuxième correspond au fait que les communes rurales sont le lieu d'un très fort phénomène de reproduction sociale, si bien que les demandes y sont beaucoup moins ambitieuses que dans les autres types de commune. En outre, la poursuite d'études s'y accompagne plus souvent d'importants déplacements et de sensibles surcoûts, de sorte que cette attitude peut faire l'objet d'arbitrages défavorables des familles.

L'analyse par nationalité montre un rejet de la filière professionnelle par tous les parents étrangers sauf pour les enfants issus des pays d'Europe du Sud. Une modélisation des vœux en faveur de la seconde professionnelle montrerait le rejet de cette filière sauf par les élèves portugais, qui plus que les autres en font l'objet de leur premier choix.

Les avis du conseil de classe en faveur de la filière professionnelle seront, toutes choses égales par ailleurs, influencés par le lieu où est localisé l'établissement. Les professeurs cherchent en général à ajuster les vœux des parents et le niveau scolaire de l'enfant. Ils proposeront plus souvent ce type d'orientation en région parisienne où elle reçoit peu les faveurs des parents, si l'élève a des performances moyennes.

De même, en termes d'effets propres, le conseil de classe d'un collège privé proposera plus que celui d'un collège public une orientation vers la seconde professionnelle. Nous avons déjà rencontré ces phénomènes dans les chapitres précédents ■

Méthode

La régression logistique

La seule observation des tableaux croisés ne suffit pas pour analyser les comportements. Il faut isoler les effets propres des différentes variables. Les techniques de régression permettent d'estimer les effets d'une variable en contrôlant et en neutralisant les effets bruts des autres variables. La régression logistique présentée ici vise à modéliser les variables discrètes, dichotomiques ou à plusieurs modalités à partir de variables explicatives continues ou discrètes.

Le modèle sous-jacent à une régression logistique suppose l'existence d'une variable latente continue qu'il faut modéliser. On va émettre des hypothèses sur la nature de cette variable latente : on considèrera qu'elle est constituée d'une partie déterministe, dépendant linéairement des caractéristiques prises en compte, et d'une partie probabiliste regroupant tous les effets dont on ne peut pas tenir compte et dont l'espérance sera nulle.

La régression logistique consiste alors à faire une régression linéaire sur $Y = X\beta + u$, où X correspond aux variables explicatives, β aux coefficients associés aux variables qui vont être estimées par la régression et u est un bruit blanc (d'espérance nulle et de variance constante). Pour pouvoir estimer de manière simple les coefficients β , on suppose que u suit une loi logistique (d'où le nom de modèle logit) si bien que :

$$P(p=1) = P(Y \geq 0) = P(u \geq -X\beta) = \frac{1}{1 + \exp(-X\beta)}$$

Cette hypothèse donne une expression simple de la vraisemblance. Ce qui autorise l'estimation des coefficients associés à chaque variable explicative.

On obtient par cette maximisation à la fois une estimation des coefficients des tests statistiques permettant de contrôler leur significativité et la validité du modèle.

Les méthodes de régression estiment les effets propres des variables « toutes choses égales par ailleurs ». Elles ont cependant leurs limites. D'une part, elles ne mesurent les effets propres des variables que par rapport à celles introduites dans le modèle. D'autre part, les estimations de certains effets propres peuvent n'être vraies que pour une seule partie de la population étudiée. Le choix des variables explicatives est pour cela très important. Ainsi, avant d'effectuer une régression logistique, convient-il d'étudier les données brutes des tableaux croisés.

Sources

Cette étude se fonde sur l'analyse du suivi de la scolarité d'une cohorte de 27 000 élèves entrés en sixième en 1989. L'échantillon est constitué par les élèves nés le 5 d'un mois et scolarisés en sixième ou en section d'éducation spécialisée d'un collège public ou privé de France métropolitaine ou des départements d'Outre-mer. Le suivi des élèves se fait principalement par une interrogation annuelle des chefs d'établissements. L'observation du déroulement de la procédure d'orientation a fait l'objet d'un suivi particulier initialisé en 1992-1993. Ce questionnaire rempli par les chefs d'établissement permet de connaître pour chaque élève du panel toutes les étapes de la procédure : premier et second vœux des parents, proposition du conseil de classe, réponse des familles et en cas de désaccord, entretien avec le chef d'établissement ou appel, décision finale d'orientation à l'issue de la concertation.

À LIRE

[1] M. DURU-BELLAT, J.-P. LAROUSSE, A. MINGAT, « Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales », *Revue française de sociologie*, XXXIV, 1992.

[2] J.-P. CAILLE, L.-A. VALLET, « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *revue Éducation et Formations*, n° 40, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 1995.

[3] Ph. MASSON, « Les parents d'élèves dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 101, MEN-Direction de la programmation et du développement, pp. 19-29, juin 1998.

[4] M. DUTHOIT, « Le processus d'orientation en fin de troisième », *revue Éducation et Formations*, n° 11, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril-juin 1987.

M. DURU-BELLAT, A. MINGAT, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences », *Revue française de sociologie*, XXIX, pp. 649-666, 1988.

L'économétrie et l'étude des comportements, Document de travail, INSEE.

Ch. GOURIEROUX, « Économétrie des variables qualitatives », 2^e édition, éditions Economica, 1989.

Annexes

TABLEAU A – Effets bruts de certaines variables sociodémographiques sur les vœux des familles lors de la procédure d'orientation

	Choix d'orientation			
	Seconde générale ou technologique	Seconde professionnelle	Redoublement	Autres
Âge				
Un an d'avance	96,5	2,2	1,2	0,2
« À l'heure » en sixième	87,4	8,4	3,8	0,4
Un an de retard	45,7	46,7	3,6	4,0
Deux ans de retard	36,3	58,4	0,3	5,1
Sexe				
Garçon	77,9	16,4	4,4	1,3
Fille	82,8	13,6	2,8	0,8
PCS de la personne de référence du ménage				
Agriculteur	77,8	18,4	2,7	1,1
Commerçant, artisan	75,8	17,8	4,8	1,6
Cadre supérieur, profession libérale, chef d'entreprise	94,6	2,9	2,3	0,3
Enseignant	96,6	2,4	0,8	0,1
Profession intermédiaire	87,1	9,0	3,6	0,3
Employé	78,2	16,4	4,5	0,9
Ouvrier qualifié	69,8	24,6	4,0	1,7
Ouvrier non qualifié	65,6	28,3	3,9	2,2
Inactif	58,6	32,9	6,4	2,1
Diplôme du père				
Sans diplôme	64,4	29,2	4,2	2,2
Certificat d'études	72,6	21,7	3,9	1,8
BEPC	81,2	13,9	4,1	0,8
BEP ou CAP	91,3	5,6	3,0	0,1
Baccalauréat	95,2	3,1	1,5	0,2
Études supérieures	97,7	1,1	1,1	0,1
Sans réponse	73,5	20,9	4,2	1,4
Diplôme de la mère				
Sans diplôme	64,1	30,8	3,3	1,9
Certificat d'études	71,2	22,2	4,7	1,9
BEPC	82,7	12,6	4,0	0,7
BEP ou CAP	91,8	4,9	3,2	0,2
Baccalauréat	95,2	3,1	1,5	0,2
Études supérieures	97,4	1,2	1,2	0,2
Sans réponse	73,8	20,7	4,2	1,4
Activité de la mère				
Active	76,4	18,6	3,8	1,2
Inactive	83,0	12,8	3,4	0,9
Taille de la famille				
Un enfant	82,6	12,6	4,2	0,6
Deux enfants	84,2	11,4	3,6	0,8
Trois enfants	79,8	15,7	3,4	1,0
Quatre enfants ou plus	71,0	24,2	3,2	1,7
Situation familiale				
Famille biparentale	81,4	14,2	3,5	1,0
Mère seule	75,9	19,1	4,1	0,9
Père seul	72,8	21,7	5,1	0,5
Autre situation	63,6	31,1	3,8	1,5
Rang dans la fratrie				
Aîné ou enfant unique	82,6	12,9	3,8	0,8
Deuxième	80,4	15,1	3,5	1,1
Troisième	77,6	18,0	3,0	1,4
Quatrième ou plus	70,7	24,8	3,4	1,2
Nationalité				
Français	81,4	14,0	3,7	1,0
Pays du Maghreb	72,3	24,7	2,6	0,4
Africain sauf Maghreb	73,4	20,4	6,1	0,0
Pays d'Europe du sud	64,2	33,0	0,5	2,3
Pays d'Asie du sud-est	71,2	22,5	3,8	2,5
Turc	57,3	39,0	0,0	3,7
% d'élèves en retard en sixième				
Moins de 25 %	86,1	10,4	2,9	0,7
Entre 25 % et 32 %	80,6	15,0	3,3	1,2
Entre 32 % et 39 %	77,9	17,1	4,0	1,0
Plus de 39 %	74,9	19,6	4,4	1,1
Tranche d'unité urbaine				
Moins de 5 000 habitants	74,5	20,3	3,5	1,7
Entre 5 000 et 20 000 habitants	79,8	15,3	3,5	1,4
Entre 20 000 et 100 000 habitants	82,0	13,4	3,7	1,0
Plus de 100 000 habitants	81,7	14,1	3,5	0,6
Agglomération parisienne	84,8	11,2	3,5	0,5
Secteur du ou des collèges fréquentés				
Uniquement public	79,6	15,8	3,7	1,0
Uniquement privé	85,5	11,0	2,5	1,0
Passage public-privé	80,5	14,4	4,2	0,9
Passage privé-public	75,1	17,1	6,3	1,5
Va-et-vient entre les secteurs	68,4	21,1	7,9	2,6
ENSEMBLE	80,6	14,9	3,5	1,0

TABLEAU B – Régression modélisant la demande d'orientation en seconde générale ou technologique pour les élèves n'ayant pas redoublé au collège

		Coefficient	Effet marginal
CONSTANTE	MODALITÉ ACTIVE	2,44	92,0
VALEUR SCOLAIRE : Moyen-fort	Faible	- 1,83	- 27,2
	Moyen-faible	- 1,01	- 11,3
	Fort	0,45	2,7
ÂGE D'ENTRÉE EN SIXIÈME : « A l'heure »	Un an ou plus d'avance	ns	- 0,2
	Un an de retard	- 0,96	- 10,5
	Deux ans ou plus de retard	- 1,44	- 19,0
SEXE : Garçon	Fille	0,27	1,7
PCS DE LA PERSONNE DE RÉFÉRENCE DU MÉNAGE : Ouvrier qualifié	Agriculteur	- 0,21	- 1,8
	Commerçant, artisan	ns	0,0
	Cadre supérieur, chef d'entreprise	0,56	3,2
	Enseignant	0,62	3,5
	Profession intermédiaire	0,18	1,2
	Employé	0,14	0,9
	Ouvrier non qualifié	ns	- 1,1
	Inactif, chômeur	- 0,23	- 2,0
DIPLÔME DU PÈRE : BEPC	Sans diplôme	- 0,26	- 2,1
	Certificat d'études	- 0,15	- 1,2
	BEP ou CAP	0,36	2,2
	Baccalauréat	ns	0,7
	Études supérieures	ns	1,5
	Sans réponse	ns	- 0,8
DIPLÔME DE LA MÈRE : BEPC	Sans diplôme	- 0,30	- 2,6
	Certificat d'études	ns	- 0,9
	BEP ou CAP	ns	0,6
	Baccalauréat	ns	1,1
	Études supérieures	ns	0,8
	Sans réponse	ns	- 0,2
ACTIVITÉ DE LA MÈRE Inactive	Active	ns	0,4
SITUATION FAMILIALE : Famille biparentale	Mère seule	ns	0,0
	Père seul	ns	0,2
	Autre situation	ns	- 2,0
TAILLE DE LA FAMILLE : Deux enfants	Un enfant	ns	0,0
	Trois enfants	- 0,12	- 0,9
	Quatre enfants ou plus	- 0,16	- 1,3
RANG DANS LA FRATRIE : Aîné ou fils unique	Rang 2	- 0,11	- 0,9
	Rang 3	ns	0,1
	Rang 4 ou plus	ns	0,5
NATIONALITÉ : Français	Pays du Maghreb	1,01	4,9
	Africain sauf Maghreb	1,07	5,1
	Pays d'Europe du sud	ns	0,2
	Pays d'Asie du sud-est	0,87	4,5
	Turc	0,54	3,1
	Autres	0,72	3,9
SECTEUR DU/DES COLLÈGES : Public	Uniquement privé	- 0,32	- 2,7
	Passage public-privé	ns	- 1,7
	Passage privé-public	ns	- 0,5
	Va-et-vient entre secteurs	- 0,93	- 10,2
TRANCHE D'UNITÉ URBAINE DE L'ÉTABLISSEMENT : Plus de 100 000 h.	Moins de 5 000 h.	- 0,35	- 3,1
	Entre 5 000 et 20 000 h.	ns	- 0,4
	Entre 20 000 et 100 000 h.	ns	- 0,1
	Agglomération parisienne	0,27	1,7
% D'ÉLÈVES EN RETARD EN 6 ^e : Moyenne-faible	Faible	ns	- 0,4
	Moyenne-forte	- 0,12	- 1,0
	Forte	ns	- 0,1

ns : non significatif.

LECTURE – Les élèves dont la valeur scolaire est faible sont moins nombreux à demander une orientation en seconde générale ou technologique car le coefficient estimé est négatif (- 1,83). À la situation de référence, décrite dans la colonne de gauche, la différence est estimée à 27,2 points.

**TABLEAU C – Présentation des régressions modélisant
les propositions du conseil de classe**

MODALITÉ DE RÉFÉRENCE	Modalité active	Seconde générale	Seconde professionnelle	Redoublement
CHOIX DE LA FAMILLE :	Seconde générale	R (1)	- 5,79	- 5,08
	Seconde professionnelle	- 5,25	R (2)	- 6,74
	Redoublement	- 5,98	- 6,30	R (3)
	Autres	- 5,71	- 6,22	- 5,57
VALEUR SCOLAIRE : Moyen-fort	Faible	- 1,78	1,58	1,55
	Moyen-faible	- 1,05	1,04	0,94
	Fort	1,1	- 0,53	- 1,35
ÂGE D'ENTRÉE EN SIXIÈME : « À l'heure »	Un an ou plus d'avance	ns	ns	0,29
	Un an de retard	- 0,17	1,42	- 1,22
	Deux ans ou plus de retard	- 0,62	1,93	- 1,72
SEXE : Garçon	Fille	ns	ns	ns
PCS DE LA PERSONNE DE RÉFÉRENCE DU MENAGE : Ouvrier qualifié	Agriculteur	ns	ns	ns
	Commerçant, artisan	ns	ns	ns
	Cadre supérieur, chef d'entreprise	ns	ns	0,22
	Enseignant	ns	ns	ns
	Profession intermédiaire	ns	ns	0,26
	Employé	ns	ns	0,2
	Ouvrier non qualifié	ns	ns	ns
	Inactif, chômeur	ns	ns	ns
DIPLOME DU PÈRE : BEPC	Sans diplôme	ns	ns	ns
	Certificat d'études	ns	ns	ns
	BEP ou CAP	ns	ns	ns
	Baccalauréat	ns	ns	0,34
	Études supérieures	ns	- 0,73	ns
	Sans réponse	ns	ns	ns
DIPLOME DE LA MÈRE : BEPC	Sans diplôme	ns	ns	ns
	Certificat d'études	ns	ns	ns
	BEP ou CAP	ns	ns	ns
	Baccalauréat	ns	- 0,75	0,37
	Études supérieures	ns	ns	ns
	Sans réponse	ns	ns	ns
ACTIVITÉ DE LA MÈRE : Inactive	Active	ns	ns	ns
SITUATION FAMILIALE : Famille biparentale	Mère seule	ns	ns	ns
	Père seul	ns	ns	ns
	Autre situation	ns	ns	- 0,81
TAILLE DE LA FAMILLE : Deux enfants	Un enfant	ns	- 0,32	0,19
	Trois enfants	ns	ns	ns
	Quatre enfants ou plus	ns	0,31	ns
RANG DANS LA FRATRIE : Aîné ou fils unique	Rang 2	ns	- 0,22	0,26
	Rang 3	ns	ns	ns
	Rang 4 ou plus	ns	- 0,41	ns
NATIONALITÉ : Français	Pays du Maghreb	ns	ns	ns
	Africain sauf Maghreb	ns	ns	ns
	Pays d'Europe du Sud	ns	ns	ns
	Pays d'Asie du Sud-Est	ns	ns	ns
	Turc	ns	ns	ns
	Autres	ns	- 1,03	ns
SECTEUR DU/DDES COLLÈGES : Uniquement public	Uniquement privé	- 0,48	0,36	0,48
	Passage public-privé	ns	ns	ns
	Passage privé-public	ns	ns	ns
	Va-et-vient entre secteurs	ns	ns	ns
TRANCHE D'UNITÉ URBAINE DE L'ÉTABLISSEMENT : Plus de 100 000 h.	Moins de 5 000 h.	0,3	ns	- 0,3
	Entre 5 000 et 20 000 h.	ns	ns	ns
	Entre 20 000 et 100 000 h.	- 0,33	0,44	0,16
	Agglomération parisienne	ns	0,25	ns
% D'ÉLÈVES EN RETARD EN 6 ^e : Moyens-faibles	Faible	- 0,13	ns	ns
	Moyen-fort	ns	ns	ns
	Fort	ns	ns	ns

R : situation de référence du modèle.

ns : non significatif.

1 – Les élèves qui ont choisi une orientation en seconde professionnelle plutôt que la situation de référence sont moins nombreux à être proposés par le conseil de classe pour une orientation en seconde générale ou technologique car le coefficient estimé est négatif (-5,25).

2 – Les élèves qui ont choisi une orientation en seconde générale ou technologique sont moins nombreux à être proposés par le conseil de classe pour une orientation en seconde professionnelle car le coefficient estimé est négatif (-5,79).

3 – Les élèves qui ont choisi une orientation en seconde générale sont moins nombreux à se voir proposer par le conseil de classe un redoublement car le coefficient estimé est négatif (- 5,08).

TABLEAU D – Régression modélisant les orientations définitives prises par les élèves l'année suivante

MODALITÉ DE RÉFÉRENCE	MODALITÉ ACTIVE	Orientations définitives en :		
		Seconde générale	Seconde professionnelle	Redoublement
CHOIX DE LA FAMILLE :	Seconde générale	R (1)	- 1,76	- 1,88
	Seconde professionnelle	- 2,27	R (2)	- 3,31
	Redoublement	- 3,13	- 2,61	R (3)
	Autres	- 1,14	- 1,96	- 3,01
PROPOSITION DU CONSEIL DE CLASSE :	Seconde générale	R	- 3,67	- 6,38
	Seconde professionnelle	- 4,28	R	- 2,24
	Redoublement	- 4,84	- 3,43	R
	Autres	- 2,31	- 1,2	- 2,11
VALEUR SCOLAIRE : Moyen-fort	Faible	- 0,78	0,56	0,46
	Moyen-faible	- 0,38	0,27	0,39
	Fort	0,33	- 0,41	- 0,78
ÂGE D'ENTRÉE EN SIXIÈME : « À l'heure »	Un an ou plus d'avance	0,48	ns	ns
	Un an de retard	- 0,51	0,27	- 0,52
	Deux ans ou plus de retard	- 0,84	0,73	- 1,9
SEXE : Garçon	Fille	0,27	- 0,1	ns
PCS DE LA PERSONNE DE RÉFÉRENCE DU MÉNAGE : Ouvrier qualifié	Agriculteur	ns	ns	ns
	Commerçant, artisan	ns	ns	ns
	Cadre supérieur, chef d'entreprise	ns	ns	ns
	Enseignant	ns	ns	ns
	Profession intermédiaire	ns	ns	0,3
	Employé	ns	ns	ns
	Ouvrier non qualifié	ns	0,24	ns
	Inactif, chômeur	ns	ns	ns
DIPLÔME DU PÈRE : BEPC	Sans diplôme	- 0,36	ns	ns
	Certificat d'études	ns	ns	ns
	BEP ou CAP	ns	- 0,66	ns
	Baccalauréat	0,34	- 1,04	ns
	Études supérieures	ns	- 0,74	ns
	Sans réponse	ns	ns	0,3
DIPLÔME DE LA MÈRE : BEPC	Sans diplôme	ns	0,31	- 0,32
	Certificat d'études	ns	ns	ns
	BEP ou CAP	ns	ns	ns
	Baccalauréat	ns	ns	ns
	Études supérieures	ns	ns	ns
	Sans réponse	ns	ns	ns
ACTIVITÉ DE LA MÈRE : Inactive	Active	ns	ns	ns
SITUATION FAMILIALE : Famille biparentale	Mère seule	- 0,38	ns	ns
	Père seul	ns	ns	ns
	Autre situation	- 0,65	ns	ns
TAILLE DE LA FAMILLE : Deux enfants	Un enfant	ns	ns	ns
	Trois enfants	ns	ns	ns
	Quatre enfants ou plus	ns	0,26	- 0,53
RANG DANS LA FRATRIE : Aîné ou fils unique	Rang 2	ns	ns	ns
	Rang 3	ns	ns	ns
	Rang 4 ou plus	ns	ns	ns
NATIONALITÉ : Français	Pays du Maghreb	0,78	ns	0,53
	Africain sauf Maghreb	ns	ns	1,4
	Pays d'Europe du sud	ns	ns	ns
	Pays d'Asie du sud-est	ns	ns	ns
	Turc	ns	ns	ns
	Autres	- 0,91	0,83	ns
SECTEUR DU/DES COLLÈGES : Uniquement public	Uniquement privé	- 0,24	ns	ns
	Passage public-privé	ns	ns	ns
	Passage privé-public	ns	ns	ns
	Va-et-vient entre secteurs	ns	ns	1,38
TRANCHE D'UNITÉ URBAINE DE L'ÉTABLISSEMENT : Plus de 100 000 h.	Moins de 5 000 h.	ns	0,28	ns
	Entre 5 000 et 20 000 h.	ns	ns	ns
	Entre 20 000 et 100 000 h.	ns	ns	ns
	Agglomération parisienne	ns	- 0,3	ns
% D'ÉLÈVES EN RETARD EN SIXIÈME : Moyens-faibles	Faible	ns	ns	ns
	Moyen-fort	ns	ns	ns
	Fort	ns	ns	ns

R : Situation de référence du modèle.

ns : non significatif.

(1) Les élèves qui ont choisi une orientation en seconde professionnelle plutôt que la situation de référence du modèle sont moins nombreux à s'orienter en seconde générale ou technologique, car le coefficient estimé est négatif (-2,27).

(2) Les élèves qui ont choisi une orientation en seconde générale ou technologique sont moins nombreux à s'orienter effectivement en seconde professionnelle car le coefficient estimé est négatif (-1,76).

(3) Les élèves qui ont choisi une orientation en seconde générale ou technologique sont moins nombreux à s'orienter effectivement vers un redoublement car le coefficient estimé est négatif (-1,88).

L'aide individualisée en seconde

Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique¹

Magali DANNER, Marie DURU-BELLAT, Séverine LE-BASTARD, Bruno SUCHAUT

IREDU-CNRS et université de Bourgogne

À la suite de la première année de fonctionnement, le dispositif d'aide individualisée en seconde s'est révélé comme étant peu efficace sur les résultats scolaires des élèves. Le caractère peu ciblé du dispositif, une incohérence relative dans l'allocation des moyens aux établissements, le faible nombre de séances suivies par les élèves sont des éléments qui peuvent sans doute expliquer ce résultat décevant de l'évaluation d'une innovation récente qui devrait évoluer.

Les années 90 ont été marquées par un accroissement très important de la population accédant au niveau du lycée [COEFFIC, 1998]. Cette population est par là même nécessairement plus hétérogène ; plus précisément, un nombre important d'élèves qui, dans les années 80, auraient été orientés dans les filières courtes poursuivent actuellement leur scolarité dans les lycées : on ne saurait dire aujourd'hui que ces élèves sont plus faibles scolairement puisque les comparaisons faites par la DEP. (entre 85 et 95) montrent que la généralisation de la scolarisation complète en collège qui a nourri l'expansion au lycée n'a pas été assortie d'une baisse du niveau scolaire. En revanche, on sait que cette population provient de milieux sociaux plus diversifiés vu les biais qui marquaient les orientations prématurées au collège. Sans trancher ici sur la réalité d'une hétérogénéité qui serait croissante, il est clair que le discours sur l'hétérogénéité n'a cessé de se développer chez les enseignants depuis les années 80.

À leurs yeux, pour faire face à des classes perçues comme étant de plus en plus difficiles, une évolution vers

plus d'individualisation et de remédiation est nécessaire. Il s'agit là d'une évolution globale et de nombreuses expériences ont déjà été faites à d'autres niveaux du système éducatif (tutorat dans l'enseignement supérieur, études dirigées au collège, soutien au primaire). Dans un contexte de scepticisme grandissant quant aux réformes de nature structurelle, la réponse au problème que rencontrent les enseignants dans leur classe semble passer avant tout par une diminution du nombre d'élèves pris en charge par chaque maître (réduction de la taille des classes, dédoublement des classes, pédagogie individualisée). Si cette tendance est considérée de manière favorable par les enseignants, les parents et les élèves, force est de constater que la recherche peine à démontrer l'efficacité des mesures qui en découlent : on sait, en particulier, que la taille des classes exerce peu d'effet significatif sur la progression des élèves. Par ailleurs, à part les analyses déjà anciennes de Bloom (1976) démontrant l'efficacité du préceptorat (un maître - un élève) très peu de travaux (notamment en France) ont véritablement démontré l'efficacité d'un enseignement en groupe restreint censé remédier aux difficultés des élèves [CRAHAY, 2000].

À l'occasion de la mise en place de l'aide individualisée en seconde à la rentrée scolaire 1999-2000, une évaluation de cette innovation pédagogique a été confiée à l'IREDU.

NOTE

1. Cet article a été réalisé à la suite d'une commande de la DESCO qui a donné lieu à la production d'un rapport.

Le présent article expose les principaux résultats de cette analyse et les questions qu'elle soulève dans le domaine plus général de l'évaluation des politiques éducatives.

L' AIS : PREMIÈRE ÉTAPE DE LA RÉFORME DES LYCÉES

Dans le système éducatif, tel qu'il est actuellement organisé, un cadre réglementaire précise les objectifs et les modalités de mise en œuvre de toute nouvelle disposition pédagogique et l'évaluation s'effectuera nécessairement en référence à ce cadre. Rappelons à cet égard que ce dispositif d'aide individualisée a été prévu, dans l'emploi du temps officiel de la classe de seconde, pour des élèves qui rencontrent des difficultés ponctuelles ou présentent des lacunes plus profondes en français et en mathématiques. La mise en place de cette aide a constitué la première étape de la réforme des lycées poursuivie en classe de première à la rentrée 2000 et en classe de terminale à la rentrée 2001. Ce dispositif vient compléter, sans s'y substituer, les modules introduits dans le cadre de la réforme des lycées de 1992 ; sa spécificité est de cibler particulièrement les élèves censés en avoir le plus besoin.

Une dotation de deux heures hebdomadaires est attribuée à toutes les divisions de seconde, dans un souci d'égalité, entendue comme un traitement uniforme de tous les établissements. Néanmoins, une dose d'équité a été introduite dans le système : des lycées sélectionnés par les autorités académiques en fonction de critères sociaux et/ou scolaires, ont reçu une dotation complémentaire de deux heures. L'aide peut être conduite par les enseignants de français et de mathématiques avec les élèves qu'ils ont en cours, mais d'autres enseignants peuvent également intervenir.

Pour les élèves, l'aide individualisée complète l'enseignement dispensé en classe entière, en demi-groupe et l'accompagnement pédagogique donné en modules puisqu'elle se déroule dans le cadre de groupes n'excédant pas huit élèves dont les difficultés ont été repérées. Les groupes d'élèves qui bénéficient de l'aide individualisée sont censés être constitués en fonction des difficultés spécifiques mises en évidence par les évaluations de seconde, complétées par des entretiens avec les enseignants. Ces éléments sont censés permettre à l'équipe éducative d'établir un bilan des acquis et du parcours scolaire de l'élève et donnent aux enseignants la possibilité de fixer les objectifs pédagogiques de l' AIS (aide individualisée en seconde) pour une période déterminée.

L'efficacité de l'accompagnement suppose qu'une attention particulière soit accordée à la constitution des groupes. Celle-ci relève des choix pédagogiques opérés par l'équipe pédagogique. Les groupes sont constitués au cours du mois qui suit la rentrée. Les textes prévoient que les enseignants font périodiquement un bilan de l'aide et peuvent réorienter la nature de celle-ci en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves. Ce bilan doit intervenir plusieurs fois dans l'année scolaire selon une périodicité définie par l'équipe pédagogique. Pour suivre au mieux les progressions des élèves, la constitution des groupes doit rester flexible : ils ne sont pas forcément de taille identique et leur composition peut varier en cours d'année en fonction des objectifs poursuivis et des activités.

L' AIS est censée compléter une meilleure appropriation des savoirs fondamentaux et l'acquisition de l'autonomie nécessaire à la prise en charge des apprentissages, en redonnant aux élèves confiance en eux. Il s'agit pour le lycée de mettre en place des dispositifs adaptés à son public scolaire et ainsi d'être « son propre

recours ». L'aide individualisée ne doit être ni une répétition du cours, ni une étude surveillée, ni un doublement de questions traitées dans les modules, ni une série de pratiques définie une fois pour toutes, puisque les besoins individuels sont divers et évolutifs. Elle doit être un temps de dialogue et de réflexion permettant à l'élève de reprendre confiance en lui et de passer d'un besoin ressenti (peut-être de manière confuse) à une demande plus précise ; c'est également un lieu de pratiques qui doivent faire l'objet d'une évaluation formative.

La perspective privilégiée par notre équipe a consisté à s'intéresser principalement aux effets de ce dispositif sur les élèves – leurs attitudes, leur niveau scolaire etc. –, comme nous le faisons pour conduire de manière courante l'évaluation des innovations pédagogiques. Néanmoins, cette dernière doit également prendre en compte le fait que tout dispositif, même s'il est piloté d'une manière centralisée, est géré de façon décentralisée dans les académies, les établissements et les classes. Dans un premier temps, on observera donc les conditions de mise en œuvre de l'aide individualisée : on s'interrogera en particulier sur la manière dont les heures sont réparties à chacun des niveaux décisionnels, comment se fait leur répartition par académie et comment chacune d'entre elles les ventile ensuite entre ses établissements.

Il conviendra ensuite, dans une seconde étape, d'examiner comment, de façon concrète, l' AIS est mise en place sur le terrain. On sait en effet par de nombreux travaux, que quelle que soit la précision des textes, les enseignants et plus largement les équipes éducatives, disposent de fait d'une grande marge de manœuvre dans le domaine pédagogique. Une difficulté classique de l'évaluation des dispositifs éducatifs est que l'objet même de ce qu'on cherche à évaluer n'est jamais défini de manière précise et *ex-ante* par les

textes, mais se construit dans le quotidien des classes. Cet inconvénient est d'autant plus fort que l'évaluation se situe lors de la première année de mise en place du dispositif et que des dysfonctionnements pourront probablement être repérés à cette occasion (des ajustements d'un point de vue local pourront avoir lieu au cours des années suivantes). En outre, les décideurs politiques expriment le besoin d'obtenir des informations sur l'efficacité des mesures prises dans un délai souvent plus restreint que celui qui serait nécessaire à la production de résultats ; en effet, l'évaluation des dispositifs a souvent une dimension longitudinale puisqu'il est nécessaire de comparer une situation initiale de référence et une situation « finale » observée à l'issue d'une période de temps au moins aussi longue qu'une année scolaire.

La troisième étape, qui consiste à évaluer l'impact de l'AIS sur les élèves, comporte plusieurs dimensions. La première s'intéresse à l'évolution des résultats scolaires des élèves au cours de l'année de seconde en comparant les progressions des élèves selon qu'ils ont été ou non exposés au dispositif. Autant que faire se peut, cette démarche s'applique aussi à l'évolution des attitudes des élèves (rapport à la discipline notamment). Au-delà de l'impact global de l'aide, on cherchera à savoir si elle exerce un impact différencié selon les caractéristiques des bénéficiaires (socio-démographiques et scolaires). On sait en effet par les recherches que certains dispositifs n'ont des effets que sur certains élèves (les plus forts, les plus faibles, les publics plus favorisés, etc.). On sait aussi, que l'effet de certaines mesures n'est pas linéaire, et qu'en deçà ou au-delà d'une certaine limite, l'efficacité peut devenir nulle ou être amoindrie.

À côté de l'appréhension des effets visibles, objectifs, du dispositif, l'évaluation s'intéresse également à la façon dont les acteurs (proveurs, enseignants et élèves) l'ont perçu sur

le terrain. Aux élèves, ont été notamment posées des questions concernant leur rapport à la discipline, leur sentiment de maîtriser les difficultés, les changements qu'ils perçoivent dans leurs résultats, les modifications éventuelles de leur projet... Aux enseignants, les questions étaient davantage d'ordre pédagogique : mettent-ils en œuvre des pratiques pédagogiques spécifiques, ont-ils confiance dans l'utilité du dispositif, cette nouvelle activité affecte-t-elle leurs conceptions de la profession enseignante. Enfin, pour aller plus loin dans l'analyse et mieux comprendre ce qui fait que le dispositif est efficace ou non, nous avons posé à tous les acteurs des questions relatives au contexte dans lequel se met en place l'aide individualisée (caractéristiques de l'établissement, priorités pédagogiques de l'enseignant, comportements scolaires de la classe, modalités d'organisation de l'aide etc.).

Ces divers aspects de l'étude ont porté sur deux académies, à savoir Versailles et Dijon. L'échantillon se compose de 32 lycées répartis dans ces deux académies. L'enquête a concerné environ 3 classes de seconde par établissement, ce qui représente à peu près 2 700 élèves, une centaine d'enseignants de français et de mathématiques et 24 proveurs.

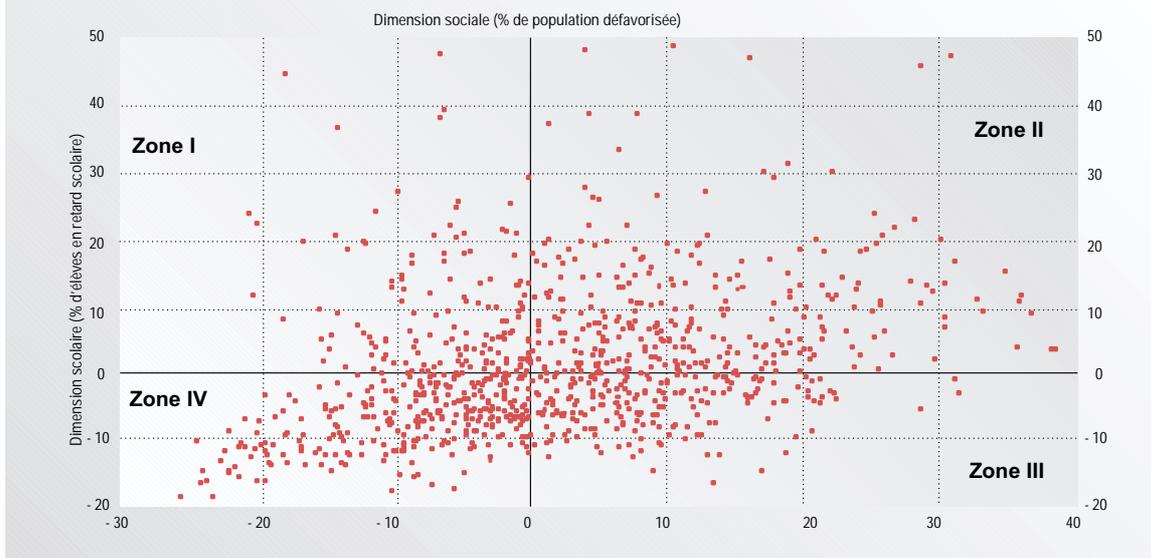
UNE CERTAINE INCOHÉRENCE DANS L'ALLOCATION DES MOYENS

La réforme prévoit, au nom du principe d'égalité, que toutes les divisions de seconde reçoivent deux heures hebdomadaires qui se répartissent entre deux disciplines, le français et les mathématiques. Une première répartition des heures s'est donc faite sur la base des effectifs des élèves. En plus des heures allouées sur la base des effectifs, un volant

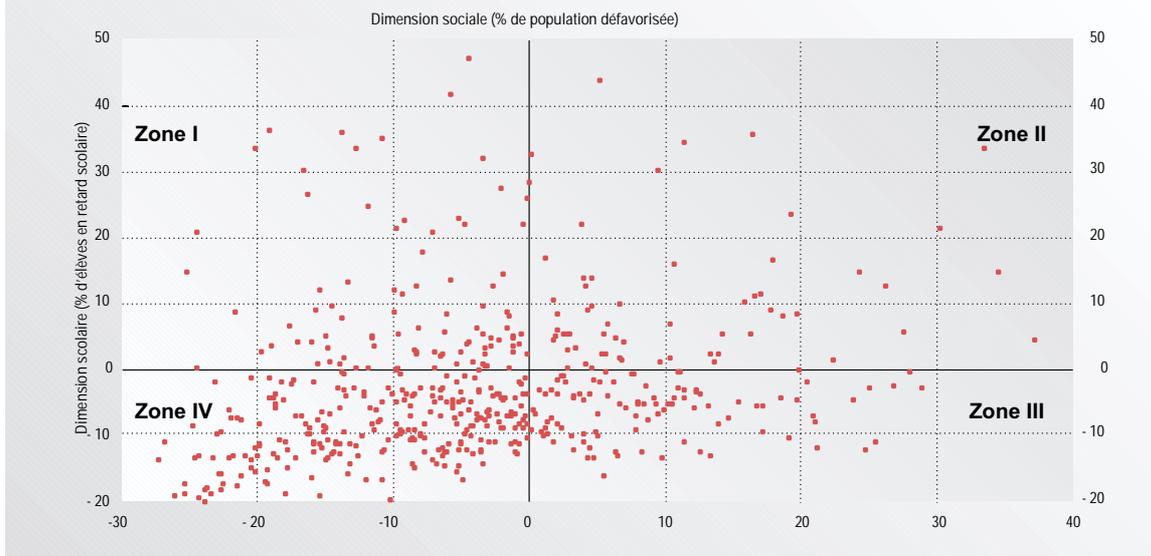
d'heures supplémentaires représentant 25 % des divisions de classe, à raison de deux heures par classe, a été octroyé aux académies, une certaine autonomie est ainsi donnée aux académies pour qu'elles réalisent, si elles le souhaitent, une discrimination positive. Enfin, des heures complémentaires ont été proposées par le ministère avec l'idée que les académies les plus défavorisées socialement sont probablement celles où les échecs scolaires sont les plus importants. Les académies peuvent donc répartir ces heures entre des établissements qu'elles auront sélectionnés en fonction de critères sociaux et/ou scolaires, soit en vue de créer davantage de groupes dans les disciplines concernées initialement par l'aide, soit en vue de créer des groupes dans d'autres disciplines. Cette dotation complémentaire a été effectuée en tenant compte de deux éléments : l'indicateur de concentration des difficultés sociales (ICDS) des académies (qui prend en compte spécifiquement le contexte d'enseignement) ainsi que le nombre des divisions par académie. Mais chaque académie a sa propre définition de l'établissement défavorisé, ce qui induit des incohérences au niveau national puisque tel établissement se verra attribuer une dotation secondaire dans telle académie alors que dans telle autre, un autre établissement strictement identique se la verra refuser. Les graphiques I et II suivants examinent la répartition des établissements selon qu'ils ont ou non reçu de dotation en heures supplémentaires.

Les graphiques 1 et 2 distinguent quatre cadrans en fonction de la moyenne nationale des deux indicateurs de public scolaire. La zone I caractérise les établissements dont le pourcentage d'élèves d'origine défavorisée est plus important que la moyenne nationale (29,5 %) mais dont le pourcentage d'élèves en retard est inférieur à la moyenne nationale (20,5 %). La zone II regroupe les établissements qui accueillent une

GRAPHIQUE 1 – Répartition des établissements ayant reçu une dotation en heures supplémentaires



GRAPHIQUE 2 – Répartition des établissements n'ayant pas reçu de dotation en heures supplémentaires



population plutôt difficile à la fois sur le plan social et scolaire. La zone III concerne les établissements ayant un taux d'élèves en retard plus important que la moyenne nationale mais une représentation des milieux défavorisés moins importante. Quant à la zone IV, elle rassemble les établissements accueillant une population socialement et scolairement plus favorisée que la moyenne nationale. Le graphique 1 montre que des établissements de toutes les zones (en plus

ou moins grand nombre) ont reçu une dotation secondaire, aussi bien en zone IV (établissements favorisés sur les deux aspects) qu'en zone II (établissements défavorisés sur les deux aspects). De même, on compte dans les établissements n'ayant pas reçu d'aide un nombre non négligeable d'établissements accueillant des publics défavorisés sur le plan scolaire et/ou social (graphique 2). Si on considère que ces indicateurs constituent un critère légitime d'af-

fectation supplémentaire, alors on ne peut que déplorer l'incohérence que l'on observe quant à l'allocation des moyens. Dans une perspective politique, il serait sans doute utile de réfléchir à l'opportunité d'harmoniser ces critères d'attribution et de proposer un certain nombre d'indicateurs, tant sociaux que scolaires, qui permettraient de hiérarchiser les établissements dans chaque académie sur une base identique.

TABLEAU 1 – Appréciation du dispositif AIS par les élèves

Dimensions	En %	
	Mathématiques	Français
Compréhension du cours	64,6	53,6
Définition de votre projet d'étude	14,6	16,5
Relations avec l'enseignant	37,7	41,9
Appréciation de la discipline	32,3	36,4
Capacité à faire les exercices	68,0	54,9
Comportement en classe	20,9	23,2

LES ACTEURS GLOBALEMENT SATISFAITS

On décrira ici de façon précise les modalités de mise en œuvre sur le terrain, à la fois d'un point de vue organisationnel et d'un point de vue plus subjectif, en s'intéressant à la manière dont les enseignants et les élèves ont perçu cette innovation pédagogique. Un questionnaire a été soumis aux proviseurs et aux enseignants des établissements visités pendant l'enquête.

La moitié des proviseurs considèrent qu'il n'ont pas rencontré de difficultés dans la mise en place du dispositif. Pour les autres, elles se situent surtout au niveau de la gestion des emplois du temps (pour près d'un proviseur sur cinq), du manque d'adhésion des enseignants (cité par 11,5 % des proviseurs) ou même des élèves (5,7 %). Bien que les textes recommandent d'éviter certains créneaux horaires susceptibles de pénaliser les élèves bénéficiaires de l'aide, la répartition semble plutôt équilibrée sur toute la semaine. Dans l'immense majorité, les élèves ont été informés de ce dispositif par leur professeur principal (92,3 %), et par les enseignants de français ou de mathématiques (96,2 %). Des réunions d'information ont eu lieu en début d'année dans un tiers des établissements. Dans la quasi-totalité des établissements, aucune activité obligatoire n'est prévue pour les élèves qui ne bénéficient pas de

l'AIS. D'après les proviseurs, la décision d'orienter un élève vers ce dispositif se fonde d'abord sur les résultats faibles obtenus aux évaluations communes de début d'année (96 %), quand les résultats scolaires sont inadéquats avec les vœux d'orientation (62 %), à partir de l'initiative de l'élève (65 %), ou quand celui-ci rencontre des difficultés d'intégration (31 %). Au niveau de l'organisation matérielle de l'aide, elle a lieu dans la majorité des cas avec l'enseignant de la discipline et les élèves d'une même classe. Les enseignants travaillent essentiellement en groupe (pour les trois-quarts d'entre eux) plutôt qu'en face à face pédagogique (12 %), associant parfois les deux modalités (12 %). La plupart des proviseurs estiment d'ailleurs que l'aide suppose des changements pédagogiques de la part des enseignants au niveau du métier dans sa globalité (45 sur la pédagogie (20 %) et sur l'évaluation des élèves (15 %).

En ce qui concerne le contenu des séances d'aide individualisée, les enseignants déclarent privilégier les méthodes de travail des élèves (79 %) et leurs connaissances de base (73 %) puis dans une moindre mesure, ils travaillent sur le rapport à la discipline et les blocages (46 %), sur la réalisation d'exercices (43 %), sur l'aide aux devoirs (25 %) et sur les révisions de cours (11 %). Pendant les séances, si les élèves font des exercices, ils travaillent plutôt en binôme (47 %) et de façon individuelle (41 %).

Les effets attendus de ce système d'aide par les enseignants sont de natures variées puisqu'ils portent aussi bien sur les relations entre les enseignants et leurs élèves, sur les attitudes des élèves, que sur leurs progressions scolaires.

Par rapport à l'enseignement en classe entière, les enseignants considèrent que le travail en aide individualisée est aussi exigeant (57 %), aussi épanouissant (46 %), stimulant (42 %) et utile (42 %). De manière convergente, ils trouvent ce travail plus agréable (70 %), plus riche (45 %) et plus utile pour les élèves (42 %). Cette innovation semble donc plutôt bien perçue par l'ensemble des enseignants, sachant qu'une minorité juge l'aide plus fatigante (24 %), moins stimulante (20 %) et plus difficile (19 %) que l'enseignement en classe complète.

En ce qui concerne le jugement des élèves, il convient de prendre en compte à la fois ce qu'ils disent de l'évolution de leurs attitudes et de leurs progressions scolaires puisque le dispositif était censé agir sur ces deux dimensions. Le tableau 1 ci-dessus synthétise l'avis des élèves bénéficiaires du dispositif sur son efficacité dans leur rapport à la discipline.

Les élèves qui ont suivi des séances d'aide individualisée considèrent en grande majorité, quel que soit leur niveau scolaire, en français comme en mathématiques, que ce dispositif leur a permis de mieux comprendre le cours et de faire plus facilement les exercices. Par contre, ils sont relativement plus sévères pour les autres dimensions. Ce sont donc avant tout les effets scolaires de l'aide qui sont mis en avant. Par ailleurs, une minorité d'élèves ayant bénéficié de l'aide (16 % en français et 11 % en mathématiques) déclarent n'avoir trouvé aucun intérêt à ce dispositif. Ils ne sont néanmoins pas plus nombreux (12 % en français et 10 % en mathématiques) à estimer que ce dispositif a contribué à améliorer leurs performances et leurs attitudes. De plus, il semblerait que le

fait que certains élèves aient participé au dispositif de leur propre initiative les amène à juger plus favorablement celui-ci. Notons enfin qu'une part non négligeable des élèves qui portent un regard positif sur l'aide, avaient déjà par ailleurs un rapport favorable à la discipline.

UN DISPOSITIF PEU CIBLÉ, UNE FRÉQUENTATION ANNUELLE RÉDUITE

Engageons à présent la mesure de l'impact sur les progressions scolaires des élèves en intégrant dans l'analyse à la fois les élèves n'ayant pas bénéficié de l'aide individualisée en seconde et ceux qui se sont vu proposer ce dispositif. On s'intéressera ici essentiellement aux écarts éventuels de progression entre les deux populations.

Il était au préalable nécessaire de spécifier l'intensité dans la mise en œuvre du dispositif en observant le niveau de fréquentation : notons tout d'abord que 60 % des élèves de l'échantillon déclarent avoir suivi l'aide individualisée à la fois en français et en mathématiques. Ils ne sont qu'une minorité (13 % et 15 %) à n'avoir suivi l'aide que dans l'une

seulement de ces disciplines. Très peu d'élèves (12 %) n'ont jamais bénéficié du dispositif. On peut d'ores et déjà estimer qu'avec un taux de fréquentation global de 88 %, le dispositif n'a pas été réservé aux élèves les plus en difficulté. Avec une telle absence de « ciblage » des bénéficiaires, il sera dans doute difficile d'identifier des effets spécifiques. À moins qu'il soit considéré comme normal que l'immense majorité des élèves de seconde éprouve des difficultés nécessitant un « traitement » pédagogique particulier. On observe d'ailleurs qu'une proportion importante d'élèves (16 %) déclarent avoir reçu des cours de soutien en mathématiques (12 %), et avec une moindre fréquence en français (4 %). Pour en revenir à la fréquentation du dispositif, notons que les élèves ont suivi en moyenne 6 séances en français et 6,5 séances en mathématiques. Cela dit, il existe une très grande variété autour de cette moyenne comme le montre le graphique 2. On observe ainsi qu'il y a une très forte concentration des élèves sur un nombre très réduit de séances : le nombre de séances le plus fréquent est de 2 en français et de 1 en mathématiques. On remarque également que si très peu d'élèves bénéficient de plus de 10 séances, la variété reste néanmoins considérable puisque l'on trouve des

élèves qui suivent jusqu'à 31 séances dans l'année (graphique 3).

Sans préjuger de la suite de l'analyse, on peut s'attendre à ce qu'un nombre aussi réduit de séances n'ait pas un effet pédagogique très significatif... Par ailleurs, concernant la répartition des séances sur l'année, on observe que les élèves suivent l'aide sur un à trois mois ; elle reste donc, dans la majorité des cas, un processus assez ponctuel. En préalable à l'évaluation des effets du dispositif, il convient de bien spécifier les élèves qui en sont les « bénéficiaires ». On observe que ceux-ci n'ont pas de caractéristiques sociales particulières, cela dit, les élèves concernés par l'AIS sont en moyenne plus faibles que les non concernés, et ceci de manière plus marquée en mathématiques qu'en français. On observe que non seulement les élèves de bon niveau ont un taux de fréquentation plus faible (58 %) que les autres élèves (78 %), mais qu'ils restent aussi moins longtemps dans le dispositif.

Le tableau 2 ci-après montre ces différences de niveau initial et permet une première approche très grossière de la mesure de l'efficacité de l'AIS sur les élèves. On peut en effet comparer les moyennes obtenues en début et en fin d'année et évaluer si les progressions des élèves ayant bénéficié de l'AIS s'avèrent plus im-

GRAPHIQUE 3 – Répartition des élèves ayant participé à l'aide en fonction du nombre de séances

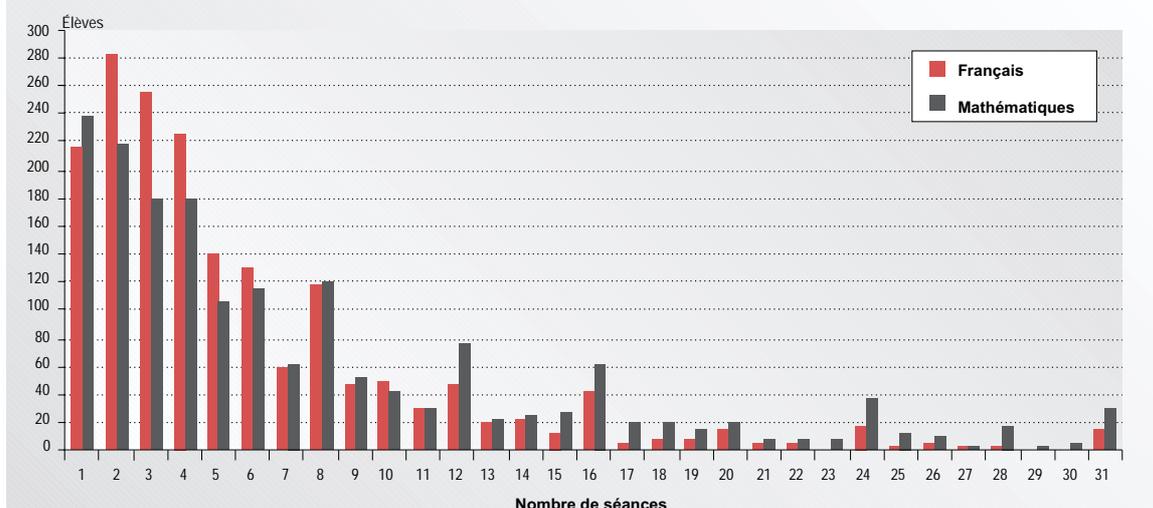


TABLEAU 2 – Comparaison des moyennes trimestrielles entre la population témoin et la population qui a fréquenté l’AIS

		Moyenne trimestre 1	Moyenne trimestre 3
Français	Population AIS	10,3 (s = 2,3)	10,2 (s = 2,4)
	Population témoin	11,8 (s = 2,2)	11,5 (s = 2,4)
Mathématiques	Population AIS	10,2 (s = 3,4)	9,6 (s = 3,7)
	Population témoin	12,5 (s = 3,5)	12,4 (s = 3,3)

portantes. La réponse est négative comme le suggèrent les chiffres du tableau 2 : les moyennes des élèves de la population AIS n'évoluent pas plus favorablement en cours d'année que celles de la population témoin. En fin d'année, les élèves ayant suivi des séances AIS restent, en moyenne, d'un niveau légèrement inférieur à ceux qui n'en ont

pas bénéficié dans les deux disciplines (un test statistique de comparaison de moyennes relève une différence significative).

Avant de conclure à l'absence totale d'efficacité de l'AIS, il convient d'engager une investigation plus précise pour la mesure de l'efficacité du dispositif.

EN MOYENNE, PAS D'EFFET DE L'AIS SUR LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Pour évaluer l'efficacité du dispositif sur les progressions des élèves, il était nécessaire de déterminer ce qu'on entendait par participation de l'élève. Vu la variété du nombre de séances observé (graphique 3), il était impossible de se satisfaire d'une mesure dichotomique (l'élève a ou non participé). Nous avons donc pris en compte le nombre de séances suivies en français (aide français) et en mathématiques (aide maths), il s'agit alors de variables continues. Les modèles qui suivent ont été construits pour expliquer les progressions entre la fin du premier trimestre et la fin du troisième trimestre (tableau 3)².

TABLEAU 3 – Efficacité de l'aide en fonction du nombre de séances suivies, par discipline

	Français						Mathématiques					
	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	Coeff	Sign	Coeff	Sign	Coeff	Sign	Coeff	Sign	Coeff	Sign	Coeff	Sign
Intercep.	36,55	***	39,25	***	33,16	***	25,28	***	1,71	***	32,57	***
Fille			2,88	***	3,16	***			- 0,27	**	0,87	*
Père cadre sup.			0,91	Ns	0,47	Ns			0,64	***	0,87	Ns
Fratrie			0,34	Ns	- 0,27	Ns			- 0,09	Ns	0,04	Ns
Redoublement			- 2,62	***	- 1,94	***			- 0,66	***	- 1,25	***
Trim. 1 français	0,64	***	0,61	***	0,48	***						
Trim 1 math							0,75	***	0,81	***	0,54	***
Aide français	- 0,12	**	- 0,10	**	- 0,05	Ns						
Aide math							- 0,06	Ns	0,01	Ns	0,01	Ns
Rapport français					2,85	**					1,12	***
Rapport math					2,21	**					2,69	***
Auto-éva français					0,75	**					- 0,36	**
Auto-éva math					0,47	**					1,25	***
R ²	0,43		0,45		0,50		0,58		0,59		0,66	

LECTURE – N.s – non significatif, * : significatif au seuil de 10 %, ** : significatif au seuil de 05 %, *** : significatif au seuil de 1 %,

NOTE

2. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les élèves qui prennent part au dispositif ont, en moyenne, un niveau plus faible que la population témoin, on ne saurait donc, pour évaluer l'efficacité de l'AIS, se contenter de comparer les notes obtenues par les élèves en fin d'année dans les deux sous-populations d'élèves (AIS et « groupe témoin ») ; ce sont davantage leurs progressions, entre le début et la fin de l'année, qu'il faut analyser. Ces progressions seront mesurées à l'aide de modèles de régression classiques dont le plus complet est de la forme : résultats scolaires de fin d'année = f (résultats de début d'année, caractéristiques sociales et scolaires des élèves, participation à l'AIS). Ce modèle permet de mesurer l'impact du dispositif AIS sur les moyennes de fin de troisième trimestre (en mathématiques et en français) pour des élèves de niveau de début d'année comparable et de caractéristiques sociales et scolaires données.

Les modèles 1 expliquent 43 % de la variance des progressions pour le français et 58 % pour les mathématiques ; c'est dire que d'autres facteurs que le niveau initial interviennent dans l'explication des progressions des élèves. On aurait pu penser que l'aide améliore sensiblement les progressions, ce n'est pas le cas, puisqu'à niveau initial comparable, l'aide joue négativement sur les progressions en français et n'a aucun effet significatif en mathématiques.

Les modèles 2 intègrent les caractéristiques sociales des élèves et le fait d'avoir redoublé. Ces différentes variables jouent très peu sur les progressions des élèves (le gain de variance expliqué est de 1 ou 2 %). Si les filles progressent plus en français et un peu moins en mathématiques, les enfants de cadre n'ont un avantage significatif qu'en mathématiques. On remarque que les redoublants, à niveau scolaire initial comparable, progressent significativement moins en français et en mathématiques, mais de manière moins marquée. Par rapport à toutes ces variables, l'impact de l'aide individualisée apparaît nul en maths et légèrement négatif en français : à profil social et scolaire donné, plus l'élève bénéficierait de séances d'aide en français, moins bonnes seraient ses progressions scolaires (comparées à celles des élèves qui n'auraient pas participé au dispositif). Par exemple, un élève qui aurait suivi 5 séances d'aide en français perdrait $-0,10 \times 5 = 0,5$ points dans l'échelle

retenue³ (notes standardisées avec une moyenne de 100 et un écart-type de 15), ce qui est minime.

Cette absence d'effet moyen peut cacher des effets diversifiés ; on aurait pu ainsi escompter un impact de l'aide différent selon le niveau initial de l'élève (effet plus faible pour les élèves déjà bons et plus fort pour les élèves faibles par exemple). Les analyses intégrant ces effets d'interaction montrent que ce n'est pas le cas. Globalement, il s'avère que l'aide en français et en mathématiques ne permet pas d'améliorer les résultats scolaires des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire. La variable qui explique le mieux le niveau atteint en fin d'année reste le niveau atteint en fin de premier trimestre dans chacune des deux matières.

Notons toutefois que cet effet négatif de l'aide disparaît quand les variables d'attitudes sont intégrées au modèle (modèle 3). Effectivement, le fait d'introduire l'image que les élèves ont de leurs performances (variable « auto-eva » dans le tableau) ainsi que le rapport qu'ils entretiennent avec chacune de ces disciplines (variable « rapport » dans le tableau) pour améliorer la prédiction du score du troisième trimestre, signifie que ces variables sont loin d'être anodines comme en atteste l'accroissement des pouvoirs explicatifs des modèles (+ 5 % en français et + 7 % en mathématiques). Il s'avère important d'avoir confiance en soi et d'apprécier ces disciplines pour progresser. On voit d'ailleurs

que si les filles progressent moins que les garçons en mathématiques (modèle 2), c'est parce qu'elles ont des attitudes plus négatives à l'égard de cette discipline, puisqu'à caractéristiques identiques (caractéristiques sociales et scolaires, image de soi, rapport au savoir), elles progressent mieux que les garçons (modèle 3).

On peut se demander si l'absence d'effet significatif de l'aide individualisée n'est pas un artefact produit par la diversité des contextes éducatifs (lycées et classes fréquentées) ; il n'est pas exclu que dans certains contextes, l'aide ait un effet positif alors que dans d'autres, elle aurait un effet négatif, l'ensemble produisant une somme nulle trompeuse.

UNE EFFICACITÉ VARIABLE SELON LES ÉTABLISSEMENTS ET LES CLASSES

Il est possible qu'il existe une unité au sein des établissements dans la conception et l'organisation de l'aide individualisée, et que ceci génère des différences d'efficacité d'un établissement à l'autre. Pour tester cette hypothèse et identifier d'éventuelles différences dans l'efficacité du dispositif AIS en fonction des établissements, nous avons estimé dans chaque lycée, un modèle de progression comme cela a été fait précédemment sur l'ensemble de la population des lycéens de l'échantillon. On s'in-

NOTE

3. Les travaux de docimologie mettent l'accent sur le fait que les évaluations réalisées par les enseignants (ici sous la forme de notes) peuvent poser problème quand on souhaite les utiliser à des fins de recherche. Il est notamment difficile de comparer des notes d'élèves qui fréquentent des classes de niveaux différents et qui sont notés par des enseignants susceptibles d'avoir des niveaux d'exigence et de sévérité variés. Dans la mesure où nous ne disposons pas de test standardisé à l'entrée en seconde (l'information potentiellement très riche que constituent les évaluations nationales à l'entrée en seconde n'ont pas pu être accessibles pour tous les élèves), nous ne pouvons pas contrôler immédiatement ce biais éventuel de notation. C'est la raison pour laquelle nous n'allons pas considérer les notes des élèves en tant que telles, mais plutôt la manière dont elles classent les élèves au sein de leur classe. Cette dimension est importante ici puisque ce que nous nous efforçons d'expliquer, ce sont des progressions scolaires au cours de l'année, progressions qui prennent place au sein d'une classe particulière et qui sont évaluées par le même enseignant. Les notes des élèves seront donc standardisées dans une échelle arbitraire (moyenne 100 et écart-type de 15) pour pouvoir comparer des élèves notés par des enseignants différents.

Tableau 4 – Effet de l’AIS dans les établissements

	Français		Mathématiques			Français		Mathématiques	
Établissement 1	0		0		Établissement 15	-		0	
Établissement 2	0		0		Établissement 17	0		+	
Établissement 3	0		0		Établissement 20	-		-	
Établissement 5	0		-		Établissement 21	0		0	
Établissement 6	0		0		Établissement 23	-		-	
Établissement 9	0		0		Établissement 26	0		0	
Établissement 10	0		-		Établissement 27	0		0	
Établissement 11	0		-		Établissement 29	0		0	
Établissement 12	0		+		Établissement 30	0		0	
Établissement 13	+		0		Établissement 31	0		0	
Établissement 14	0		0		Établissement 32	-		0	

LECTURE – 0 : pas d’effet significatif, + effet positif, - : effect négatif

téressera alors au coefficient de la variable AIS dans chacun de ces modèles. Le tableau 4 présente les résultats des estimations effectuées dans chacun des 32 établissements de l’échantillon dans les deux disciplines. Pour favoriser la lisibilité du tableau, seules les grandes tendances ont été relevées : pas d’effet de l’AIS au sein de l’établissement (0), effet positif et significatif (+), effet négatif et significatif (-).

Sur les 24 établissements pour lesquels on dispose des notes du troisième trimestre dans les deux matières, on relève un effet statistiquement significatif (positif ou négatif) dans seulement 5 lycées en ce qui concerne le français, et pour 7 établissements en mathématiques. Il se confirme donc que l’aide n’a pas d’effet dans la majorité des établissements enquêtés. Néanmoins, il existe 3 établissements dans lesquels l’aide favorise significativement les progrès des élèves, mais cet effet favorable n’est manifeste que dans une discipline. On peut donc en déduire que ceci ne relève pas de la manière dont l’établissement a mis en place le dispositif, mais plutôt de l’exis-

tence, dans cet établissement de classes dont les progressions des élèves sont systématiquement meilleures du fait de l’aide dans telle ou telle discipline, ce qui renvoie à des facteurs pédagogiques propres à la classe. (Tableau 4)

Ceci est cohérent avec la littérature existante qui invite plutôt à rechercher, dès lors qu’on s’efforce d’expliquer des progressions, un éventuel « effet maître », ce qui serait d’autant plus pertinent que ce sont les enseignants de la classe qui interviennent durant les séances d’aide individualisée.

Il était légitime de rechercher d’éventuelles différences d’une classe à l’autre dans l’effet de l’AIS, vu l’importance des connaissances accumulées sur l’existence d’effets maître. De fait, cette étude ne fait pas exception à la règle, et les progressions des élèves semblent effectivement affectées par des effets maître. Pour identifier la part dans ces différences imputables à l’AIS nous avons procédé de manière identique que précédemment pour les établissements, en estimant l’effet de l’A.I.S. dans chacune des 62 classes. Le tableau 5

comptabilise le nombre de classes où cet effet est positif, négatif ou non significatif dans chacune des disciplines (tableau 5).

Bien que dans la majorité des classes l’effet de l’aide soit non significatif (50 classes en français et 53 en mathématiques), on remarque que dans 8 classes (4 en français et 4 en mathématiques), les élèves qui ont bénéficié de l’aide individualisée ont progressé sensiblement plus que les autres. Par contre, dans certaines classes, l’aide a un effet significativement négatif. Ceci montre bien qu’au-delà de la formule elle-même, le rôle de l’enseignant paraît déterminant dans la réussite d’un tel dispositif.

UN DISPOSITIF RÉCENT QUI DEVRAIT ÉVOLUER

De nombreux travaux d’évaluation ont été réalisés sur des dispositifs de soutien en faveur des publics en difficultés scolaires [MINGAT, 1991, MEURET, 1994, DURU-BELLAT et MINGAT, 1997]. Les conclusions de ces travaux s’avèrent souvent décevantes, en ce sens que, dans le meilleur des cas, les effets de ces dispositifs sur les progressions scolaires des élèves sont nuls (quand ils ne sont pas négatifs). Cet ensemble de re-

TABLEAU 5 – Effet de l’AIS dans les classes

Effet...	Français			Mathématiques		
	Positif	Ns	Négatif	Positif	Ns	Négatif
Nombre de classes	4	50	8	4	53	5

cherches permet néanmoins d'explorer plusieurs pistes complémentaires pour comprendre l'inefficacité apparente de l'aide individualisée en seconde.

Premièrement, l'élève qui participe à cette activité renonce nécessairement à d'autres activités. Il renonce à profiter du temps libre qui est accordé à ceux qui ne bénéficient pas du dispositif. Du temps libre, qui peut aussi bien être utilisé dans le cadre des loisirs que pour la réalisation du travail personnel, seul, avec une aide extérieure, ou avec un membre de la famille. Plus l'élève suit de séances, plus il supporte ces contraintes de temps et donc plus les conséquences de ce « coût d'opportunité » sont alors manifestes. On retrouve ici ce constat fait dans la quasi-totalité des travaux soulignant l'importance du temps et de la manière dont il est géré dans les progressions des élèves : alors qu'il apparaît volontiers au pédagogue que plus de temps passé en classe est forcément un progrès (ce dont atteste la tentation d'augmenter sans cesse les heures allouées à telle ou telle discipline), il faut se rappeler que des arbitrages temporels sont inévitables et que le temps pris pour une activité sera décompté pour une autre.

Deuxièmement, il est probable qu'interviennent des effets d'attentes. Toutes les recherches [BRESSOUX, 1994] montrent que les enseignants règlent leur activité pédagogique sur une représentation du niveau supposé des élèves, et que, se faisant, ils confortent plutôt ce qui a été constaté au départ : plus exigeants avec les élèves censés être forts, ils tendent à les rendre plus forts ; plus défaitistes à l'égard des élèves estimés plus faibles, ils en attendent moins et ces derniers voient souvent leurs performances se détériorer. Ce schéma très classique s'applique très certainement aux élèves fréquentant le dispositif d'aide individualisée dans la mesure où l'enseignant qui intervient dans ce dispositif d'aide est celui auquel a été confronté l'élève

tout au long de l'année. En proposant l'aide à tel élève, l'enseignant l'identifie comme potentiellement susceptible d'en tirer profit et plus celui-ci reste longtemps dans le dispositif, plus il lui est ainsi signifiées ses difficultés à répondre à la demande scolaire. Néanmoins, le jeu de ces effets d'attente est sans doute atténué, dans le présent dispositif, par le fait qu'il a concerné la majorité des élèves.

Troisièmement, certains éléments qualitatifs de l'enquête (non présentés ici) font apparaître que la plupart des enseignants axent le contenu des séances autour de la révision des connaissances de base, des méthodes de travail et de la résolution d'exercices. Le rapport à la discipline apparaît en troisième position. Pourtant, en interrogeant les élèves sur le regard qu'ils portent sur le français et les mathématiques, les trois dimensions qui ressortent le plus parmi celles proposées sont leur manque de confiance lors des examens, dans les deux disciplines, l'impression de ne pas avoir acquis véritablement une méthode de travail efficace et quelques difficultés à réaliser les devoirs. Le problème, si l'on en croit les élèves, ne se situerait donc pas au niveau des savoirs, qui font pourtant l'objet de la polarisation des enseignants pendant l'aide individualisée, mais plutôt au niveau de la compréhension des attentes et des consignes de l'enseignant lors de la réalisation du travail personnel. Serait également en cause le sens des activités scolaires et la difficulté à se motiver. Il est donc possible que l'aide individualisée, telle qu'elle est actuellement organisée, ne réponde pas entièrement aux besoins et aux attentes des élèves en difficulté, qui ne porteraient donc pas avant tout sur des savoirs mais sur des savoir-faire et, en arrière plan, la motivation au travail.

Quatrièmement, les enseignants estiment qu'ils n'ont pas été formés aux dimensions plus pédagogiques, voire psychologiques, du métier qui seraient de plus en plus prégnantes et

exigeantes aujourd'hui et dont l'aide individualisée, avec sa connotation relationnelle, serait une nouvelle manifestation. Cette première année a donc été pour eux l'occasion d'expérimenter, en plus de leur mission de formation, un travail d'accompagnement scolaire. On peut penser que dans la mesure où aucune formation spécifique ne leur a été donnée, nombreux sont les enseignants qui ont naturellement reproduit les méthodes de travail habituelles dans un groupe simplement plus restreint. Ceci est d'autant plus probable que les enseignants ont spontanément tendance à penser que la réduction du nombre d'élèves est susceptible de résoudre la plupart des problèmes qu'ils rencontrent. Or, les élèves qui sont en échec exigent peut-être un « traitement » qualitativement différent, tant sur le plan pédagogique (il faut alors concevoir des méthodes spécifiques), que sur le plan relationnel. Dans ce cas, c'est le contenu même de ce que recouvre l'aide individualisée qui serait inadapté.

Enfin, mais ce n'est sans doute pas la piste la moins importante, c'est l'organisation même de l'aide, au cours de cette première année d'expérimentation, qui doit être invoquée pour comprendre son absence d'efficacité globale. Tout d'abord, il faut rappeler le caractère peu ciblé du dispositif ; il est peu ciblé à la fois au sein des établissements – où des élèves de niveau très varié sont retenus pour suivre l'aide –, et au niveau inter-établissements, puisque les critères retenus pour sélectionner les élèves s'avèrent variables selon les sites. Pour que cette formule d'aide individualisée puisse avoir des effets pédagogiques visibles, il serait nécessaire de choisir de manière plus précise les élèves susceptibles d'en bénéficier, et de mettre en œuvre une politique plus vigoureuse de discrimination positive n'allouant des heures qu'aux établissements au public le plus fragile sur le plan scolaire alors

qu'actuellement, un nombre important d'heures sont distribuées à des établissements sans difficultés notables. Par ailleurs, l'étude montre que l'aide ne concerne les élèves que de manière extrêmement ponctuelle (rappelons que le nombre moyen de séances suivies par les élèves est de 6 en français et 6,5 en mathématiques) ; il serait étonnant qu'un nombre si faible d'interventions puisse avoir des effets pédagogiques significatifs sur les progressions des élèves. Dans cette perspective, on peut se demander si l'organisation de « sessions » groupées, plus intensives, centrées sur telle ou telle partie du programme ou telles difficultés des élèves, ne serait pas plus efficace. Ceci ne serait pas forcément plus coûteux, si les bénéficiaires étaient mieux ciblés, et donc, à nouveau, la discrimination positive plus vigoureuse.

La question de l'adaptation du contenu aux besoins réels des élèves est d'autant plus cruciale que, nous l'avons vu, il existe une diversité importante dans ce qui est proposé, sur le plan pédagogique, à des élèves par ailleurs très peu ciblés. La variété interposée, puisque toutes les solutions mises en œuvre ne peuvent être optimales et le manque global d'effet de l'aide masque l'existence de cas, même s'ils sont trop rares, où elle s'avère efficace. Il est clair que le seul fait que l'aide ait un effet positif dans certaines classes suffit à montrer que ce n'est pas la formule en elle-même qu'il faut condamner.

Soulignons pour finir que la présente évaluation a été conduite lors de la première année d'expérimentation de l'aide individualisée en seconde (et dans un contexte politique très particulier). Les résultats plutôt négatifs que l'on observe sont donc à relativiser considérablement. On peut, en effet, penser qu'à la rentrée, les enseignants sauront tirer profit de l'expérience de cette première année et réajuster le contenu des séances aux besoins de l'élève, si tant est qu'ils aient un retour, sur la base d'évaluations comme la nôtre sur

l'efficacité objective de ce type d'action. Une chose est certaine, ces expériences pédagogiques sont d'autant plus à encourager qu'on prendra le soin par ailleurs d'en évaluer les effets auprès des élèves, effets qui peuvent être très différents des effets attendus. L'évaluation *ex post*, parfois perçue comme menaçante par les enseignants, est pourtant ce qui autorise à leur laisser une marge de

manœuvre importante, sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre. À moins que l'on estime qu'une totale autonomie des maîtres puisse se concevoir sans la moindre évaluation externe (ceux-ci n'étant soumis qu'à une obligation de moyens, mais surtout pas de résultat), mais n'est-ce pas alors la fin de la notion même d'un système éducatif centré sur les élèves ? ■

À LIRE

- BARRÈRE**, (1997), Les lycéens au travail, Paris, P.U.F. 262 p.
- BLOOM**, (1976), Human characteristics and School Learning. New York, McGraw-Hill Book Company.
- BRESSOUX**, (1990), « Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? » Revue française de pédagogie, N° 93, pp. 17-25.
- BRESSOUX**, (1994), Les recherches sur les effets écoles et les effets maîtres, Revue française de pédagogie, N° 108, 91-137.
- COÉFFIC**, (98.01), « Parcours scolaires au collège et au lycée », Note d'information DPD.
- GRAHAY**, (2000), L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, Bruxelles, DE BOECK, 452 p. Coll. « Pédagogie en développement ».
- DUBET**, (1991), Les Lycéens, Paris, Le Seuil, 313 p.
- DUBET**, Cousin, Guillemet, (1989), Mobilisation des établissements et performances scolaires, Revue française de sociologie, XXX, pp. 235-256.
- DUBET, COUSIN, GUILLEMET**, (1991), Sociologie de l'expérience lycéenne, Revue française de pédagogie, N° 94, 5-.
- DURU-BELLAT, MINGAT**, (1997), La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège, Dijon, Cahier de l'IREDU, N° 59, 227 p.
- DURU-BELLAT, MINGAT**, (1997), « La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », Revue française de sociologie, vol. XXXVIII-4, pp. 759-789.
- DURU-BELLAT, VAN ZANTEN**, (1999), Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin, 251 p.
- DURU-BELLAT, DANNER, LE BASTARD, SUCHAUT**, (2000), Rapport commandé par la DESCO, « Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique », IREDU, 112 p.
- FELOUZIS**, (1997), L'efficacité des enseignants, Paris, P.U.F., 194 p.
- GRISAY**, (1990), Des indicateurs d'efficacité pour les établissements, Education et formations, N° 22, pp.31-46.
- LIENSOL, OEUVRARD** (1992), « Le fonctionnement des Zones d'Éducation Prioritaires et les activités pédagogiques des établissements », Éducation et formations, n° 32, pp. 35-45.
- MINGAT, RICHARD**, (1991) Évaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire, Dijon, Cahier de l'IREDU, N°49, 152 p.
- MINGAT**, (1991), Expliquer les acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. Revue française de pédagogie, N° 95, pp. 47-63.
- MEURET**, (1994), L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges, Revue française de pédagogie, N° 109, 41-64.
- SUCHAUT**, (1996), La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves, L'Année de la recherche en éducation, pp. 123-153.
- TRANCART**, (1998), « L'évolution des disparités entre collèges publics », Revue française de pédagogie, n° 4, pp. 43-53.
- VAN ZANTEN**, (2000), Ouvrage collectif, L'école, l'état des savoirs, Paris, Editions La Découverte, 419 p.

Les parcours scolaires et l'âge des bacheliers

Daniel BLOCH

Recteur de l'académie de Reims,
en fonction à l'académie de Montpellier,
au moment de la rédaction de cet article

Dominique CHAMONARD, C. HOQUAUX

Service de la prévision, rectorat de l'académie de Montpellier

Les cheminements des élèves au lycée résultent, plutôt que d'une « orientation » prenant appui sur leur projet personnel, d'abord d'un « tri » effectué selon les retards scolaires accumulés en fin de classe de troisième des collèges, retards traduisant des difficultés rencontrées tout au long de la scolarité, et le plus souvent non entièrement résolues. Ces retards sont moins importants pour les filles que pour les garçons et plus fréquents pour les élèves de milieux familiaux les moins favorisés. Néanmoins la diversité des parcours offerts par l'Éducation nationale a largement contribué à la promotion sociale de ceux qui en ont bénéficié, ainsi qu'au développement économique du pays.

DES BACHELIERS TRIÉS SELON L'ÂGE D'ENTRÉE AU LYCÉE

L'âge normal d'obtention du baccalauréat, correspondant à une scolarité sans redoublement, est de 18 ans pour les séries générales et technologiques et de 19 ans pour les séries professionnelles.

L'âge réel des bacheliers est souvent fort éloigné de ces âges théoriques. (Tableau 1)

L'âge moyen des bacheliers des séries générales est de 18 ans et 6 mois.

Les bacheliers scientifiques (S) sont les plus jeunes (18 ans et 5 mois). Ils sont suivis des bacheliers littéraires (L) (18 ans et 6 mois), puis des bacheliers relevant du secteur économique et social qui sont les plus âgés (18 ans et 7 mois).

Globalement :

- 63 % sont « à l'heure »
- 25 % ont une année de retard
- 12 % ont plus d'une année de retard (tableau 2)

On observe donc une nette opposition entre les bacheliers généraux, majoritairement « à l'heure », et les bacheliers technologiques qui ont une ou deux années de retard, les

TABLEAU 1 – Âge moyen au baccalauréat par série et sexe

Baccalauréat général	Garçons	Filles	Ensemble
Série ES	18 ans 9 mois	18 ans 6 mois	18 ans 7 mois
Série L	18 ans 10 mois	18 ans 6 mois	18 ans 6 mois
Série S	18 ans 6 mois	18 ans 3 mois	18 ans 6 mois
Ensemble	18 ans 7 mois	18 ans 5 mois	18 ans 6 mois
Baccalauréat technologique	Garçons	Filles	Ensemble
Production	19 ans 3 mois	19 ans 1 mois	19 ans 3 mois
Services	19 ans 8 mois	19 ans 4 mois	19 ans 5 mois
Ensemble	19 ans et 5 mois	19 ans 4 mois	19 ans 5 mois
Baccalauréat professionnel	Garçons	Filles	Ensemble
Production	21 ans 4 mois	21 ans 5 mois	21 ans 5 mois
Services	21 ans 4 mois	21 ans 7 mois	21 ans 8 mois
Ensemble	21 ans 4 mois	21 ans 7 mois	21 ans 5 mois

TABLEAU 2 – Les retards au baccalauréat

	À l'heure	1 an de retard	2 ans de retard ou +
Baccalauréat général	63	25	12
Baccalauréat technologique	24	37	39
Baccalauréat professionnel	11	35	54

bacheliers professionnels ayant le plus souvent deux ans de retard.

Par ailleurs, l'âge moyen des bacheliers est globalement inférieur à celui des bacheliers. Ainsi ce décalage, pour l'ensemble des séries générales est de 2 mois, l'âge moyen des bacheliers étant de 18 ans et 5 mois, contre 18 ans et 7 mois pour les garçons. Les bacheliers sont non seulement plus nombreuses mais aussi plus jeunes que les bacheliers.

En séries technologiques, l'âge moyen des bacheliers est de 19 ans et 5 mois, traduisant des scolarités avec des redoublements plus fréquents. Ainsi :

- 24 % sont « à l'heure »
- 37 % ont une année de retard
- 39 % ont plus d'une année de retard

L'âge moyen des bacheliers des séries professionnelles est de 21 ans et 5 mois, à comparer à l'âge théorique, qui est de 19 ans :

- 11 % sont « à l'heure »
- 35 % ont une année de retard
- 54 % ont plus d'une année de retard

Les taux de réussite au baccalauréat étant très voisins pour les baccalauréats généraux, technologiques et professionnels, comme le sont également les taux de passage d'une année sur l'autre au lycée, il apparaît ainsi que l'âge des élèves, en fin de scolarité au collège, constitue le discriminant essentiel de l'« orientation » ultérieure des élèves au lycée entre les séries générale, technologique et professionnelle.

UNE CORRÉLATION FORTE ENTRE RETARDS SCOLAIRES ET ORIGINE SOCIALE

L'examen des relations existant entre les retards scolaires et les catégories socioprofessionnelles des responsables des élèves établit, si besoin en était, que les retards scolaires sont d'autant plus importants que les bacheliers relèvent de catégories

TABLEAU 3 – Retards scolaires des bacheliers et catégories socioprofessionnelles de leurs parents (baccalauréat général et technologique) en %

	CSP défavorisées*	CSP moyennes*	CSP favorisées*
À l'heure	39	48	59
1 an de retard	32	32	27
> 1 an de retard	29	20	14
Total	100	100	100

TABLEAU 4 – L'origine sociale selon le type de baccalauréat

	Bacheliers généraux	Bacheliers technologiques	Bacheliers professionnels
CSP défavorisées ¹	15	30	37
CSP moyennes ¹	30	36	36
CSP favorisées ¹	55	34	27
Total	100	100	100

socioprofessionnelles moins favorisées (tableau 3 et tableau 4).

Cet effet est bien sûr encore plus accentué si l'on prend en compte le fait que les jeunes n'arrivant pas au niveau des classes terminales des lycées qui préparent au baccalauréat constituent le tiers de leur génération et qu'ils sont d'abord issus des familles les moins « favorisées ».

Orientations, âge et origine sociale entretiennent des liens étroits. Si les bacheliers scientifiques, les plus jeunes, regroupent majoritairement (62,5 %) des jeunes issus de milieux favorisés, ceux-ci sont encore plus nombreux (65,9 %) parmi les bacheliers S « à l'heure » (tableau 5). Si les bacheliers L ou ES n'appartiennent que pour une moitié environ aux catégories les plus favorisées, les enfants des catégories moins favorisées sont majoritaires parmi les bacheliers qui présentent une année de retard ou plus.

Toujours pour le baccalauréat général, aussi bien pour les filles que pour les garçons dont la réussite à l'examen est inférieure, et quelle que soit la série du baccalauréat considérée, le taux de succès est d'autant plus faible que l'on passe à une catégorie moins favorisée ou que l'on ait affaire à des candidats plus âgés, les retards scolaires et l'origine sociale

apparaissant une nouvelle fois comme des « paramètres liés ».

Cette étude fait donc ressortir les profils-type suivants² :

- Les bacheliers des séries générales présentent en moyenne un retard d'1/2 année par rapport à l'âge qu'ils auraient à l'issue d'un parcours sans redoublement.
- Les bacheliers des séries technologiques présentent un retard d'une année et demi.
- Les bacheliers des séries professionnelles un retard de 2 années et demi.
- Les bacheliers de familles relevant des catégories socioprofessionnelles favorisées sont majoritairement « à l'heure » au baccalauréat.
- Les bacheliers de familles relevant des catégories socioprofessionnelles moyennement favorisées ont, en moyenne, une année de retard.
- Ceux provenant de familles des catégories défavorisées ont, majoritairement, un retard de deux ans par rapport au parcours sans redoublement.
- Les bacheliers relevant des catégories socioprofessionnelles favorisées sont majoritairement des bacheliers des séries générales.
- Les bacheliers relevant des catégories moyennes sont d'abord des bacheliers technologiques ou professionnels.

TABLEAU 5 – Origine sociale des admis au baccalauréat général, selon le retard scolaire

			Répartition en %			
			À l'heure	1 an de retard	> 1 an de retard	Ensemble
ES	CSP favorisées ¹		50,5	46,5	47,5	48,8
		CSP moyennes ¹	33,7	33,3	30,7	33,2
		CSP défavorisées ¹	15,8	20,2	22,1	18,1
	Total série ES		100	100	100	100
ES	CSP favorisées ¹		52,8	42,7	39,7	48,5
		CSP moyennes ¹	30,9	34,9	37,8	32,8
		CSP défavorisées ¹	16,3	22,4	22,5	18,7
	Total série L		100	100	100	100
S	CSP favorisées ¹		65,9	57,4	50,1	62,5
		CSP moyennes ¹	24,5	27,7	27,2	25,4
		CSP défavorisées ¹	9,6	14,9	22,7	12,1
	Total série S		100	100	100	100

On remarquera néanmoins que même s'ils représentent que 15 % des bacheliers généraux, ou 30 % des bacheliers technologiques, les bacheliers relevant des catégories défavorisées sont nettement plus nombreux dans ces séries que dans les séries professionnelles, compte tenu de ce que le nombre des bacheliers généraux et des bacheliers technologiques est largement supérieur à celui des bacheliers professionnels.

Certains affirment que le système éducatif est d'abord reproducteur des inégalités sociales. Il est certainement plus justifié de considérer qu'il constitue avant tout un dispositif de promotion sociale, dont les effets sont progressifs, et sont à mesurer en termes de générations. C'est ainsi que, grâce notamment à l'action éducative, la proportion des familles relevant des CSP défavorisées régresse fortement au profit de celle

des familles plus favorisées : le nombre d'ouvriers et d'ouvriers agricoles décroît alors que celui des cadres moyens et supérieurs augmente. Il faut également tenir compte du fait que le niveau de formation des parents constitue un facteur déterminant du niveau de formation qu'atteignent, en moyenne, leurs enfants. Le considérable investissement que réalise de l'Éducation nationale, qui s'est traduit par une augmentation très significative du nombre de bacheliers, bénéficie non seulement à la génération formée, mais aussi à la génération qui suit. La création du baccalauréat technologique, en 1966, puis celle du baccalauréat professionnel, en 1985, ont contribué et devraient participer encore pour une longue période à la promotion culturelle et sociale de la population française qui, sans ces baccalauréats, aurait été exclue pour une

large fraction d'entre elle du lycée. Et à ces baccalauréats doit être reconnue, depuis leur création, une part significative de la remise à niveau et de la réussite économique de notre pays ■

NOTE

1. Les regroupements des professions et catégories sociales (PCS) des parents des bacheliers se font en trois catégories élaborées en tenant compte des résultats des études portant sur la réussite scolaire des élèves en fonction de leurs origines sociales :

- La catégorie dite « **favorisée** » (Fav) comprend les cadres et les professions intellectuelles supérieures, les professions intermédiaires ; cette catégorie comprend tous les enseignants.
- La catégorie dite « **moyenne** » (Moy) comprend les agriculteurs exploitants, les artisans, les commerçants et chefs d'entreprises, les employés.
- La catégorie dite « **défavorisée** » (Def) comprend les ouvriers et les inactifs.

Encadré

Cet article s'inscrit dans une série de publications [1], [2] traitant des relations entre la réussite des élèves tout au long de leur parcours scolaire et divers facteurs qui l'influencent.

L'« échantillon représentatif » étudié est constitué par l'ensemble des 16 389 bacheliers de l'année 1999 de l'académie de Montpellier. Ils se répartissent en 9 454 bacheliers des séries générales, 4 583 bacheliers des séries technologiques et 2 352 des séries professionnelles répartis en 55 % de filles et 45 % de garçons.

Les résultats sont présentés sous forme de pourcentages, de manière à faciliter leur compréhension et leur généralisation.

À LIRE

[1] D. BLOCH, E. JANEAU et A. IBEHRIN. Des notes au baccalauréat scientifique à l'orientation dans les diverses formations post-baccalauréat, revue *Éducation et Formations*, n° 55, p.63, janvier-mars 2000.

[2] D. BLOCH, Le Baccalauréat au pluriel, *Études* n° 88, p.725, 1998.

Les bacheliers « avec mention » et leurs poursuites d'études

Daniel BLOCH

Recteur de l'académie de Reims

D. CHAMONARD, J. BOULENC et A. BERNARD

Rectorat de l'académie de Montpellier

Les lycéens obtenant leur baccalauréat avec une mention bien (B) ou très bien (TB) sont d'abord des bacheliers « à l'heure », ayant suivi sans redoublement leur parcours scolaire, aussi bien dans la voie générale, que technologique ou professionnelle.

Ce sont aussi des enfants issus de familles et catégories sociales les plus favorisées, et plus souvent des filles que des garçons.

Une fois bacheliers, 45 % d'entre eux se retrouvent en classe préparatoire aux grandes écoles, moins de 5 % des bacheliers généraux avec mention B ou TB s'inscrivant en STS ou en IUT. À l'inverse, 85 % des bacheliers avec mention B ou TB accueillis en STS ou en IUT sont lauréats des séries technologique ou professionnelle.

Cette étude s'intéresse aux bacheliers ayant obtenu une mention bien ou très bien. Elle précise la répartition de ces mentions selon la série du baccalauréat, mais aussi selon les professions et catégories sociales (PCS) des parents, l'âge des candidats, pour les filles et les garçons. Elle examine également les études qu'ils entreprennent au-delà du baccalauréat.

L'« échantillon représentatif » observé est formé par l'ensemble des bacheliers 1999 de l'académie de Montpellier. Les données sont exprimées le plus souvent en valeurs relatives afin de faciliter la lecture des résultats.

MENTIONS BIEN ET TRÈS BIEN : DE FORTES DIFFÉRENCES ENTRE SÉRIES DU BACCALAURÉAT

Les taux de réussite aux divers baccalauréats étant voisins, il est logique

que les proportions des bacheliers obtenant la mention assez bien (AB) soient peu différentes (tableau 1). Le baccalauréat « S » se distingue des autres baccalauréats par la proportion de bacheliers auxquels sont attribués des mentions B mais surtout des mentions TB. Le baccalauréat professionnel se caractérise néanmoins par la proportion élevée de bacheliers obtenant une mention AB.

LES BACHELIERS SCIENTIFIQUES LE PLUS SOUVENT ADMIS AVEC MENTION

Le tableau 2 fournit la répartition de 1 000 titulaires des mentions B et TB entre les divers baccalauréats. Il montre la situation particulière du baccalauréat S, qui ne représente que 27 % des bacheliers, mais rassemble 42 % des titulaires des mentions B et surtout 75 % des mentions TB.

TABLEAU 1 – Les mentions au baccalauréat (pour 1 000 bacheliers de chaque série)

Mentions	AB	B	TB	Nombre de bacheliers
Série du baccalauréat				
Baccalauréat S	234	107	33	1 000
Baccalauréat L	209	52	8	1 000
Baccalauréat ES	227	30	2	1 000
Baccalauréat tech. services	191	42	2	1 000
Baccalauréat tech. production	290	61	3	1 000
Baccalauréat prof. services	445	62	6	1 000
Baccalauréat prof. production	330	43	2	1 000

TABLEAU 2 – Répartition des mentions selon la série du baccalauréat

	B	TB	Total
S	361	109	470
L	98	15	113
ES	59	7	66
Technol. service	107	4	111
Technol. production	55	3	58
Professionnel service	144	7	151
Professionnel production	29	1	30
Total	854	146	1 000

QUELLE QUE SOIT LA SÉRIE DU BACCALAURÉAT, LES MENTIONS VONT D'ABORD AUX LYCÉENS ISSUS DES CATÉGORIES SOCIALES LES PLUS FAVORISÉES

L'origine socioprofessionnelle¹ constitue un des facteurs essentiels à la fois à la réussite au baccalauréat, mais aussi à l'obtention des mentions qui accompagnent cette réussite (tableau 3). Quelle que soit la série de baccalauréat, les titulaires des mentions B ou TB sont d'abord des lycéens relevant des familles des catégories socioprofessionnelles les plus favorisées.

C'est le cas pour le baccalauréat général, mais aussi pour les baccalauréats technologique et professionnel, en dépit du fait que les enfants issus des milieux moins favorisés y soient nettement (filières technologiques) ou très nettement (filières professionnelles) majoritaires.

DES MENTIONS BIEN PLUS FRÉQUENTES POUR LES BACHELIERS SANS RETARD SCOLAIRE

Si les taux de réussite ne diffèrent que modérément selon les types de baccalauréat, il apparaît que les candidats « à l'heure », sans retard scolaire, sont ceux qui obtiennent systématiquement les taux de réussite les plus favorables et les mentions les plus élevées (tableau 4). C'est également vrai pour le baccalauréat professionnel, où les bacheliers « à l'heure » forment une grande part des admis avec mentions, alors qu'ils ne constituent

qu'une petite minorité (11 %) des bacheliers professionnels.

Les titulaires d'une mention B ou TB au baccalauréat général sont essentiellement des bacheliers « à l'heure ». C'est le cas pour 96 % d'entre eux. De fait, le contingent des bacheliers « à l'heure » est ici composé pour moitié d'élèves effectivement « à l'heure », l'autre moitié possédant une année d'avance, et exceptionnellement deux. L'influence de l'âge vaut aussi pour le baccalauréat technologique, où les bacheliers « à l'heure » sont minoritaires (24 %), mais représentent 63 % des admis avec une mention B ou TB.

DANS TOUTES LES SÉRIES, MOINS D'ÉCHEC ET DAVANTAGE DE MENTIONS POUR LES FILLES

Déjà plus nombreuses que les garçons à se présenter au baccalauréat (53 %), les filles y connaissent des taux de réussite supérieurs. Leurs performances sont également un

NOTE

- 1.** Les regroupements des professions et catégories sociales (PCS) des parents des bacheliers se font en trois catégories élaborées en tenant compte des résultats des études portant sur la réussite scolaire des élèves en fonction de leurs origines sociales :
- La catégorie dite « **favorisée** » (Fav) comprend les cadres et les professions intellectuelles supérieures, les professions intermédiaires ; cette catégorie comprend tous les enseignants.
 - La catégorie dite « **moyenne** » (Moy) comprend les agriculteurs exploitants, les artisans, les commerçants et chefs d'entreprises, les employés.
 - La catégorie dite « **défavorisée** » (Def) comprend les ouvriers et les inactifs.

TABLEAU 3 – La réussite au baccalauréat selon l'origine sociale

Mentions		Échec	Passable	AB	B	TB	Total
Baccalauréat général	PCS haute	188	525	189	75	23	1 000
	PCS moyenne	247	553	152	41	7	1 000
	PCS basse	267	559	142	30	2	1 000
Baccalauréat technologique	PCS haute	181	578	196	42	3	1 000
	PCS moyenne	213	562	191	33	1	1 000
	PCS basse	241	562	158	38	1	1 000
Baccalauréat professionnel	PCS haute	194	479	268	52	7	1 000
	PCS moyenne	194	447	305	51	3	1 000
	PCS basse	233	485	248	32	2	1 000

TABLEAU 4 – La réussite aux baccalauréats selon l'âge des candidats

Mentions	Mentions	Échec	Passable	AB	B	TB	TOTAL
Baccalauréat général	À l'heure	141	496	244	94	25	1 000
	1 an de retard	304	601	86	9	0	1 000
	2 ans et plus	375	589	33	3	0	1 000
Baccalauréat technologique	À l'heure	125	472	271	70	6	1 000
	1 an de retard	213	567	188	32	0	1 000
	2 ans et plus	258	408	127	23	0	1 000
Baccalauréat professionnel	À l'heure	128	381	393	95	3	1 000
	1 an de retard	179	507	284	29	1	1 000
	2 ans et plus	260	458	235	42	5	1 000

TABLEAU 5 – La réussite des garçons et des filles au baccalauréat

Mentions		Échec	Passable	AB	B	TB	Total
Baccalauréat général	Filles	201	559	168	56	16	1 000
	Garçons	249	513	169	57	12	1 000
Baccalauréat technologique	Filles	163	595	203	38	1	1 000
	Garçons	264	540	158	36	2	1 000
Baccalauréat professionnel	Filles	196	453	297	49	5	1 000
	Garçons	241	476	243	38	2	1 000

peu meilleures que celles des garçons, eu égard aux mentions qu'elles obtiennent (tableau 5).

LA POURSUITE D'ÉTUDES DES BACHELIERS REÇUS AVEC MENTIONS « BIEN » ET « TRÈS BIEN »

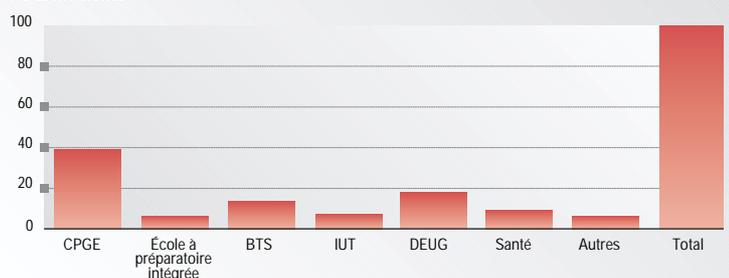
On a étudié de façon spécifique le devenir des bacheliers² ayant obtenu une mention B ou TB au baccalauréat 1999, sachant que tous ou presque (96 %) poursuivent des études. Les bacheliers ne poursuivant pas d'études sont essentiellement les bacheliers professionnels, dont les 2/3 seulement entreprennent des études supérieures, en BTS pour la quasi-totalité d'entre eux. Ces résultats sont issus de l'enquête « Montpellier », à laquelle 75,5 % des bacheliers concernés ont répondu.

Une première remarque : si environ 45 % des bacheliers ayant eu une mention B ou TB poursuivent des

NOTE

2. Enquête effectuée en juin 1999 et portant sur les bacheliers B et TB de l'académie de Montpellier.

Poursuite d'études des bacheliers reçus avec mentions bien et très bien



études en classe préparatoire aux grandes écoles – pour moitié des filles et moitié des garçons – ou dans une grande école à classe préparatoire intégrée, ils sont seulement 14 % à poursuivre des études en STS, et dans ce cas, sont très rarement (6 %) titulaires d'un baccalauréat

général. De même, si près de 8 % seulement des titulaires d'une mention B ou TB au baccalauréat poursuivent des études en IUT, à peine le cinquième d'entre eux, soit une proportion extrêmement restreinte, possède un baccalauréat général.

TABLEAU 6 – Poursuite d'études des bacheliers admis avec mentions bien ou très bien

	Baccalauréat général	Baccalauréat technologique	Baccalauréat professionnel	Total
CPGE	367	20	0	387
Grande école à classe préparatoire intégrée	68	0	0	68
BTS	9	75	54	138
IUT	26	48	2	76
DEUG	151	19	5	175
Santé	89	2	0	91
Autres (paramédical, social, beaux-arts)	33	25	7	65
Total	743	189	68	1 000

La proportion des bacheliers ayant une mention B ou TB s'inscrivant à l'université en dehors de l'IUT, est de 27 %, se répartissant pour les 2/3 en premiers cycles généralistes (DEUG) et pour le 1/3 restant dans les classes préparatoires aux métiers de la santé (médecine et pharmacie). Ils sont 3,5 fois plus nombreux que ceux s'inscrivant en IUT, et 2,3 fois plus nombreux en DEUG qu'en IUT.

La poursuite d'études des bacheliers généraux titulaires d'une mention B ou TB s'effectue d'abord en classe préparatoire, puis en DEUG et dans

les classes préparatoires aux métiers de la santé. Ils sont fort peu nombreux en IUT et moins encore en STS. Les bacheliers technologiques avec mention B ou TB se retrouvent d'abord en STS puis en IUT. Les titulaires d'une mention B ou TB au baccalauréat professionnel sont quant à eux pour la quasi-totalité en section de techniciens supérieurs (STS).

On est donc loin de l'image du « café du commerce » suivant laquelle les « meilleurs élèves des séries générales » iraient, sinon en classe préparatoire, tout au moins en IUT ou en BTS, et non à l'université, image reposant sur le

caractère « sélectif » du recrutement en STS ou en IUT. On sait par ailleurs que la plupart des bacheliers s'inscrivant en premier cycle universitaire auraient été admis en IUT (ou en STS) s'ils avaient été candidats [1] ■

À LIRE

[1] D. BLOCH, E. JANEAU et A. IBEHRIN, Des notes au baccalauréat scientifique à l'orientation dans les diverses formations post-baccalauréat, *Éducation et Formations*, n° 55, janvier-mars 2000.

École, collège, lycée : entre enseignement et éducation, les aides-éducateurs assurent de multiples activités

Laurence DIEDERICHS-DIOP et Dominique FOURNIÉ

*Chargées d'études au département Professions et marché du travail
au centre d'études et de recherche sur les qualifications (Cereq)*

Dans l'urgence de la mise en œuvre du programme « Nouveaux services, Emplois jeunes » à l'Éducation nationale, ni le contenu des activités confiées aux aides-éducateurs, ni leur mode de relation aux élèves ou aux personnels administratifs et pédagogiques en place n'étaient vraiment prédéfinis. De fait, ces nouveaux acteurs du système éducatif se sont vus confier de multiples tâches, pas toujours cohérentes entre elles, les équipes pédagogiques ayant le plus souvent constitué les emplois (du temps) des aides-éducateurs par addition des besoins recensés. On peut toutefois faire l'hypothèse que leur arrivée dans les établissements scolaires, à travers les différentes activités qu'ils assurent, permet à l'institution scolaire de mieux assurer sa double mission d'enseignement et d'éducation. L'apport des aides-éducateurs au fonctionnement des établissements scolaires est cependant différencié selon que l'on se place en école, collège ou lycée.

A leur arrivée dans les établissements scolaires, les aides-éducateurs se sont vus confier de nombreuses activités. L'étude de terrain menée par le Céreq (Cf. encadré 1) a permis de repérer et de classer ces différentes activités au regard de leur appartenance à l'une des deux missions de l'Éducation nationale : la mission d'enseignement (transmission des savoirs et pédagogie) et la mission d'éducation-socialisation (socialisation des élèves, intégration des règles, des normes et des valeurs de la vie en société). L'enquête statistique qui l'a accompagnée a permis, outre une caractérisation de la population enquêtée (Cf. Encadré page 6), de quantifier l'importance de chacune des activités dans l'ensemble des tâches confiées aux aides-éducateurs et d'en décrire succinctement les conditions d'exercice. Elle a également permis d'appréhender le degré de polyvalence de la fonction d'aide-éducateur, en observant notamment le nombre d'activités exercées et les combinaisons entre activités [1].

L'analyse de ces résultats montre qu'on ne peut se passer d'une approche différenciée selon le type d'établissement dans lequel les aides-éducateurs exercent. En effet, outre une polyvalence généralisée, la nature des activités qui leur sont confiées ainsi que la façon dont ils les exercent, varient selon que les aides-éducateurs se trouvent en école, collège ou lycée (d'enseignement général et technologique ou professionnel).

DES DIFFÉRENCES D'ACTIVITÉ SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT

L'enquête statistique proposait aux aides-éducateurs une liste des onze activités susceptibles de leur être confiées, relevant de l'une ou l'autre mission de l'Éducation nationale. Pour la mission d'enseignement, il s'agissait de l'aide à l'enseignement, le soutien scolaire, les activités centrées sur l'informatique et les nouvelles technologies, les activités de bibliothèque et de documentation ainsi que les activités d'orientation et de gestion des stages en entreprises, spécifiques aux établissements du 2nd degré. Pour la mission d'éducation et de socialisation, la liste comprenait : les activités de surveillance, de sécurité et d'accompagnement des sorties scolaires, les activités d'animation, qu'elles soient spécialisées (culturelles, sportives ou artistiques) ou généralistes (animation du foyer socio-éducatif dans le 2nd degré), les activités de médiation que ce soit en interne, au sein des établissements (« prise en charge des élèves posant des problèmes de comportement ») ou en externe, en direction des familles et des centres sociaux, ainsi que les activités liées à l'intégration scolaire des élèves handicapés.

Les tâches administratives étaient également mentionnées dans les listes d'activités susceptibles d'être exercées par les aides-éducateurs. Ils devaient

Cahier des charges et méthodologie d'enquête

Le ministère de l'Éducation nationale a demandé au Céreq de procéder au suivi et à l'évaluation du programme « Nouveaux services, Emplois jeunes » en son sein, autour de trois ensembles de questions :

- quelles sont les activités exercées par les aides-éducateurs, comment évoluent-elles au fil du temps, et en quoi préfigurent-elles éventuellement de nouvelles fonctions susceptibles d'être pérennisées au sein du ministère de l'Éducation nationale ?
- quelles sont les relations entre les aides-éducateurs et les différentes catégories de personnels en place au sein des établissements et en quoi l'arrivée des aides-éducateurs influe-t-elle sur les missions et le fonctionnement des établissements ?
- quel est l'impact du passage par l'Éducation nationale sur les chances d'insertion professionnelle future des jeunes aides-éducateurs ?

Pour répondre à cette demande, le Céreq a engagé deux démarches complémentaires :

– d'une part, une étude de terrain portant sur les activités exercées par les aides-éducateurs, dans le cadre de la méthode ETED (analyse de l'Emploi Type Étudié dans sa Dynamique). Pour permettre un recul sur les évolutions constatées, cette investigation est prévue en deux phases : la première a eu lieu en 1999, la seconde interviendra en 2001.

– d'autre part, une enquête statistique de type panel permettant de suivre une cohorte de 3 000 aides-éducateurs recrutés par l'Éducation nationale en 1997-1998. Répartis entre écoles, collèges et lycées, ces jeunes ont été interrogés une première fois en octobre 1999, et le seront à nouveau en novembre 2001 et novembre 2003.

Les résultats présentés dans cet article sont issus de l'exploitation de la première phase d'enquête.

préciser, pour chacune d'entre elles, s'ils l'exerçaient régulièrement, occasionnellement ou jamais.

L'analyse des fréquences d'exercice des activités montre que les aides-éducateurs ont massivement investi les activités liées à la mission d'enseignement de l'institution scolaire, à l'exception de l'orientation et la gestion des stages en entreprise », activité plus confidentielle, il est vrai limitée aux seuls établissements du 2nd degré (Cf. tableau 1). Ils sont également très présents dans les activités de « surveillance, sécurité et accompagnement des sorties scolaires » et ainsi que dans celles d'« animation ». En revanche les autres activités liées à la mission d'éducation et de socialisation sont peu souvent confiées aux aides-éducateurs, en tous cas de manière régulière.

Ces grandes tendances sont toutefois à nuancer selon le type d'établissement. Ainsi, les activités de « bibliothèque et documentation » et « d'aide à l'enseignement » sont-elles nettement plus représentées en école. Les activités de type « soutien scolaire » ou « médiation interne » sont, quant à elles, plus fréquentes en collège. Aucune activité n'est vraiment spécifique aux lycées.

L'implantation de l'établissement scolaire en zone d'éducation prioritaire (ZEP) induit également des différences dans les fréquences d'activité, plus marquées en collège et lycée qu'en école.

Les différences les plus marquantes dans le 2nd degré sont liées aux activités de « surveillance, sécurité, accompagnement des sorties » et de

« médiation interne ». En effet, 67 % des aides-éducateurs en ZEP exercent des fonctions de surveillance de façon régulière contre 47 % de leurs collègues hors ZEP. Pour la médiation interne, 38 % des aides-éducateurs en ZEP en font régulièrement contre 17 % de leurs collègues hors ZEP.

Les activités d'« aide à l'enseignement » et de « soutien scolaire » sont également plus fréquentes en ZEP au détriment, semble-t-il, des activités « informatique, nouvelles technologies » et « bibliothèque et documentation ».

En école, les différences sont moins nettes. On retrouve une moins forte implication des aides-éducateurs en ZEP dans les activités d'« informatique, nouvelles technologies » et, dans une moindre mesure, de « bibliothèque et documentation », sans que ce soit au bénéfice des activités d'« aide à l'enseignement » et encore moins de « soutien scolaire ». Cette dernière activité est d'ailleurs sensiblement plus fréquente hors ZEP qu'en ZEP.

Les activités confiées aux aides-éducateurs dépendent aussi de leurs caractéristiques individuelles.

Si la plupart des activités sont « mixtes », certaines se voient ainsi plus souvent confiées à l'un ou l'autre des deux sexes. C'est le cas de l'activité « informatique, nouvelles technologies », beaucoup plus souvent exercée par les aides-éducateurs que par les aides-éducatrices. Les activités d'« animation » et de « médiation interne » sont également plus masculines que féminines. Les aides-éducatrices sont quant à elles majoritaires dans l'activité « bibliothèque et documentation » et, dans une moindre mesure, dans l'activité de « soutien scolaire ».

De même, certaines activités sont confiées aux aides-éducateurs de manière différenciée selon leur bagage scolaire antérieur. Ce phénomène est plus net en lycée qu'en collège ; dans les écoles, le niveau de diplôme des aides-éducateurs affecte

TABLEAU 1 – Activités des aides-éducateurs selon le type d'établissement

FRÉQUENCE DE CITATION		En %			
		École	Collège	Lycée	Ensemble
Activités concourant à la mission d'enseignement					
Aide à l'enseignement	Régulièrement	52	39	23	45
	Occasionnellement	29	29	26	28
Soutien scolaire	R	45	67	37	50
	O	17	18	24	18
Informatique, nouvelles technologies	R	56	39	44	50
	O	19	23	22	20
Bibliothèque et documentation	R	63	24	25	48
	O	16	19	16	17
Orientation, gestion des stages en entreprises	R	-	9	11	9
	O	-	17	14	16
Activités concourant à la mission d'éducation et socialisation					
Surveillance, sécurité, accompagnement des sorties	R	70	61	36	63
	O	23	30	39	27
Animation	R	51	50	37	50
	O	28	19	17	24
Médiation interne (prise en charge des élèves posant des problèmes de comportement)	R	9	29	13	14
	O	28	36	26	30
Médiation externe (auprès des familles et des centres sociaux)	R	4	8	4	5
	O	12	13	10	12
Intégration scolaire des élèves handicapés	R	5	3	2	4
	O	11	7	4	9
Autre activité					
Tâches administratives	R	14	28	23	19
	O	36	43	46	39

SOURCE : Panel des-éducateurs – 1^{ère} vague - Céreq

LECTURE – en école, 52 % des aides-éducateurs font régulièrement de l'aide à l'enseignement, 29 % en font occasionnellement

peu leur emploi du temps. L'activité « informatique, nouvelles technologies » y est toutefois plus souvent citée par les jeunes diplômés de niveau bac+2, et l'activité « animation » par les aides-éducateurs titulaires du seul baccalauréat. On retrouve ces différences en collège et lycée, plus certaines autres. Il apparaît ainsi que les activités d'« aide à l'enseignement » et de « soutien scolaire » sont plus souvent confiées aux aides-éducateurs les plus diplômés (niveau bac + 3 et plus). Les activités liées à la mission d'éducation, en particulier les activités de « surveillance, sécurité, accompagnement des sorties », reviennent en revanche plus souvent aux titulaires du seul baccalauréat.

DES CONDITIONS D'EXERCICE VARIÉES

Les disparités entre activités ne se résument pas qu'à des différences dans les fréquences d'exercice. Elles se perçoivent également dans la façon dont les activités s'exercent au sein de chaque établissement. Ainsi, le degré d'autonomie des aides-éducateurs est-il beaucoup plus faible dans les écoles que dans les collèges et lycées. Il varie aussi selon la nature des activités, comme on peut le voir pour les activités les plus répandues dans les établissements scolaires.

L'aide à l'enseignement

En école, les aides-éducateurs exercent le plus souvent cette activité avec l'enseignant. Quand ils déclarent être seuls, ils n'interviennent qu'auprès d'une partie de la classe.

En collège, les tendances s'inversent : seul le tiers des aides-éducateurs fait de l'aide à l'enseignement en compagnie d'un enseignant. Les deux tiers restant exercent cette activité seuls ou en binôme, avec un autre aide-éducateur ou une autre personne (la documentaliste par exemple).

En lycée, où l'aide à l'enseignement concerne moins du quart des aides-éducateurs, la place de l'enseignant est encore plus réduite. Les binômes d'aides-éducateurs sont plus fréquents.

Le soutien scolaire

En école, la présence de l'enseignant auprès de l'aide-éducateur est moins fréquente que pour l'aide à l'enseignement. Dans près des deux tiers des cas, l'aide-éducateur est seul ou en binôme avec un autre aide-éducateur. Quel que soit le cas de figure, cette activité ne s'exerce

que rarement auprès de l'ensemble de la classe.

En collège, les deux tiers des aides-éducateurs prennent en charge cette activité seuls, un cinquième en binôme avec un autre aide-éducateur, moins d'un dixième en lien avec un enseignant. Le soutien scolaire en collège est plus souvent collectif qu'individualisé.

En lycée, cette activité est presque toujours à la charge des aides-éducateurs seuls, ou en binôme. L'approche du soutien scolaire y est plus individualisée que collective.

L'activité informatique, nouvelles technologies

Quel que soit le type d'établissement, cette activité est le plus souvent prise en charge par les aides-éducateurs seuls, ou éventuellement en binôme.

L'activité « informatique, nouvelles technologies » recouvre en fait plusieurs types d'interventions : initiation à l'informatique, informatique pédagogique (que l'on peut rapprocher de l'activité « aide à l'enseignement »), animation d'un atelier ou d'un club, maintenance et interventions techniques diverses.

En école, les aides-éducateurs font quasiment tous de l'initiation à l'informatique, la moitié d'entre eux, de l'informatique pédagogique. Dans les établissements du 2nd degré, la part de l'initiation est un peu moins forte, et les activités de maintenance ou interventions techniques plus courantes.

L'activité bibliothèque et documentation

C'est la seule activité où les aides-éducateurs des écoles sont plus souvent seuls que ceux des collèges et lycées.

En école, ils sont en effet seuls ou avec un autre aide-éducateur dans 80 % des cas, tandis qu'en collège et lycée, la proportion s'inverse : les aides-éducateurs exercent en général cette activité en relation avec la documentaliste.

L'activité surveillance, sécurité, accompagnement des sorties

Quel que soit le type d'établissement, les aides-éducateurs sont rarement seuls pour prendre en charge cette activité, qui recouvre deux domaines bien distincts : la surveillance et la sécurité des cours de récréation d'une part (où l'aide-éducateur est souvent avec un autre aide-éducateur ou un surveillant, en collège et lycée), l'accompagnement des sorties scolaires d'autres part (où l'aide-éducateur est avec un enseignant).

L'animation

L'animation comprend toutes les activités qui relèvent de l'animation de disciplines sportives, culturelles ou artistiques, mais également l'animation de lieux tels que le foyer socio-éducatif, des lieux de paroles ou de rencontre (en collèges et lycées).

En école, il semble que l'animation s'apparente souvent à de l'aide à l'enseignement, pour le sport ou les arts plastiques notamment. Près de la moitié des aides-éducateurs concernés l'exercent d'ailleurs en lien avec l'instituteur.

En collège et lycée, l'activité tourne plus autour de l'animation de clubs ou du foyer socio-éducatif.

L'implication des enseignants et des autres personnels permanents y est plus réduite (inférieure au quart).

PRÈS DU QUART DES AIDES-ÉDUCATEURS PLACENT L'INFORMATIQUE EN TÊTE DE LEURS ACTIVITÉS

Dans le cadre de l'enquête, les aides-éducateurs étaient invités à mentionner l'activité qu'ils considéraient comme principale. Tous établissements confondus, c'est l'activité « informatique, nouvelles technologies » qui est la première citée, suivie des activités de « bibliothèque et documentation », « soutien scolaire », « animation » et « aide à l'enseignement ». À elles cinq, ces activités recueillent plus de 80 % des suffrages (tableau 2).

Le classement reste variable selon le type d'établissement. Si les activités d'« informatique, nouvelles technologies » viennent en tête en école et lycée, elles n'arrivent qu'en deuxième position en collège, largement devancées par le « soutien scolaire » cité comme activité principale par près du

TABLEAU 2 – Les activités jugées comme principales

	École	Collège	Lycée	Ensemble
Informatique, nouvelles technologies	25	17	23	23
Bibliothèque et documentation	24	10	9	18
Soutien scolaire	10	31	20	17
Animation	16	14	20	16
Aide à l'enseignement	15	6	4	11
Surveillance, sécurité, accompagnement des sorties	1	8	5	4
Médiation interne (prise en charge des élèves posant des problèmes de comportement)	1	4	3	2
Tâches administratives	1	4	4	2
Orientation, gestion des stages en entreprises	-	2	5	1
Médiation externe (auprès des familles et des centres sociaux)	0	2	1	1
Intégration scolaire des élèves handicapés	1	1	0	1
Aucune en particulier	6	2	5	5
Total	100	100	100	100

SOURCE – Panel aides-éducateurs – 1^{ère} vague – Céreq

LECTURE – en école, 25 % des aides-éducateurs désignent « Informatique, nouvelles technologies » comme activité principale

tiers des aides-éducateurs. Les activités de « bibliothèque et documentation » sont deuxièmes au classement général, et dans les écoles (citées par le quart des aides-éducateurs), mais n'arrivent qu'en quatrième position en collège et lycée. Le « soutien scolaire », en tête au collège et classé second au lycée, se trouve en revanche relégué à la cinquième place en école.

Les activités de « surveillance, sécurité, accompagnement des sorties », bien que les plus fréquemment mentionnées parmi la liste des tâches effectuées (tableau 2), ne sont classées comme activité principale que par 4 % des aides-éducateurs : par 1 % seulement dans les écoles, 5 % en lycée et 8 % en collège (en cinquième position devant l'« aide à l'enseignement »).

5 % des aides-éducateurs déclarent enfin n'avoir aucune activité principale en particulier (respectivement 6,2 et 5 % en école, collège et lycée).

UNE GRANDE VARIÉTÉ D'ACTIVITÉS, SANS ÉMERGENCE DE « CONFIGURATIONS-TYPES »

En moyenne, les aides-éducateurs déclarent exercer près de 6 activités différentes, que ce soit de manière régulière ou occasionnelle (tableau 3). Quand on se limite aux activités régulières, le nombre moyen tombe à un peu plus de 3.

Ici encore, les résultats diffèrent selon le type d'établissement : il semble que les aides-éducateurs en école et en collège aient des activités plus nombreuses qu'en lycée.

Que ce soit en fonction de la zone d'implantation de l'établissement (ZEP ou hors ZEP) ou du nombre d'aides-éducateurs présents dans l'établissement, le nombre moyen d'activités exercées ne varie pas de façon significative. De même, le sexe pas plus que le niveau de diplôme des aides-éducateurs, n'ont d'impact sur le

TABLEAU 3 – Nombre moyen d'activités exercées selon le type d'établissement

	Nombre moyen d'activités exercées	Nombre moyen d'activités exercées régulièrement
École	5,9	3,7
Collège	6,1	3,6
Lycée	5,0	2,5
Ensemble	5,8	3,5

SOURCE – Panel aides-éducateurs – 1^{ère} vague – Céreq

nombre d'activités exercées. Seule l'activité principale semble dans certains cas avoir un effet sur cet indicateur : en lycée, quand l'activité principale est l'« informatique, nouvelles technologies » ou la « surveillance, sécurité, accompagnement des sorties », le nombre total d'activités exercées tend à se réduire.

Au-delà du nombre moyen d'activités exercées, la question se pose de savoir si une configuration ou une combinaison d'activités particulière émerge plus que d'autres.

Des « chaînes d'activités » ont été associées à chaque aide-éducateur, permettant de repérer, pour chacune des 11 activités proposées, s'il l'exerce régulièrement, occasionnellement ou jamais. Le nombre de chaînes d'activités ainsi construites est presque aussi important que le nombre d'aides-éducateurs enquêtés, révélant une forte hétérogénéité des configurations d'activités. Aucune « configuration-type » n'émerge.

Les activités exercées à titre occasionnel pouvant brouiller les pistes et masquer des configurations-types d'activités régulières, le même travail a été entrepris en construisant des chaînes distinguant si chaque activité est exercée régulièrement ou pas.

Dans ce cas, le nombre de chaînes d'activités se resserre, mais la plus fréquente ne concerne malgré tout qu'un très faible pourcentage d'aides-éducateurs.

Ainsi, en école maternelle, la principale configuration regroupe 4 % des aides-éducateurs et comporte 5 activités régulières (aide à l'enseignement, soutien scolaire, BCD, animation et surveillance). En école primaire, la configuration « dominante » ne regroupe que 3 % des

aides-éducateurs et comporte 4 activités régulières (BCD, informatique, animation et surveillance). Dans le 2nd degré, c'est la même chaîne d'activités qui est la plus représentée en collège et en lycée. Elle comporte une seule activité régulière, l'informatique, et concerne 3 % des aides-éducateurs en collège, 8 % en lycée. Difficile, dans ces conditions, de parler de « configuration-type ».

Un tel émiettement des tâches ne facilite pas l'intégration des aides-éducateurs au sein des établissements scolaires, la visibilité de leur action. Pourtant acquise dans son principe, cette intégration doit être encore consolidée si l'on veut asseoir la légitimité de la fonction dans l'optique d'une pérennisation. Plus encore en collège et lycée, où l'encadrement des aides-éducateurs et la coopération avec les personnels en place sont parfois insuffisants ■

À LIRE

[1] Jean-Paul CADET, Laurence DIEDERICHS-DIOP, Dominique FOURNIÉ, Christophe GUITTON,

« Aides-éducateurs : quel avenir pour la fonction, quel devenir pour les jeunes ? »
Suivi-évaluation de la mise en œuvre du programme « Nouveaux services, Emplois jeunes » au ministère de l'Éducation nationale, Céreq Documents n° 151, septembre 2000.

Qui sont les aides-éducateurs ?

- Les trois quarts des aides-éducateurs sont des femmes, mais cette proportion est plus faible en collège et lycée qu'en école.
- La moitié des aides-éducateurs ne possédaient que le bac au moment de leur recrutement. Cette proportion est, ici encore, plus faible en collège et lycée qu'en école.
- Avant d'entrer dans le dispositif, un quart des aides-éducateurs occupaient un emploi, un quart étaient stagiaires, élèves ou étudiants, 40 % étaient au chômage.
- La moitié des aides-éducateurs avaient exercé plusieurs emplois avant leur emploi-jeune.

Profil des aides-éducateurs au moment de leur entrée dans le dispositif

	École	Collège	Lycée	Ensemble
				En %
Sexe	100	100	100	100
Homme	19	36	32	25
Femme	81	64	68	75
Niveau de diplôme	100	100	100	100
Bac ou moins*	56	51	45	53
Bac + 2	28	32	32	30
Bac + 3 et plus	16	17	23	17
Raison de dépôt de la candidature	100	100	100	100
Pas d'autre proposition d'emploi	38	38	39	38
Envie de travailler avec jeunes/enfants	39	34	25	36
C'était l'Éducation nationale	8	10	10	9
Possibilité de suivre une formation	7	9	15	8
Contrat de 5 ans à temps plein	7	7	8	7
Autre ou ne sait pas	1	2	3	2
Situation juste avant le recrutement	100	100	100	100
Chômage	42	42	45	42
Emploi	27	25	24	26
Études	24	24	20	23
Autre	7	9	11	9

*seuls 1 % des aides-éducateurs n'ont pas le bac

SOURCE – Panel aides-éducateurs – 1^{ère} vague – Céreq